

**Uso de la pregunta convergente y divergente para desarrollar competencias en torno a la
lectura crítica en estudiantes de noveno grado**

Sandra Elena Quintana Blanco

Orlando Harold Hernández De la Rosa

Universidad de la Costa - CUC

Facultad de Humanidades

Barranquilla

2017

**Uso de la pregunta convergente y divergente para desarrollar competencias en torno a la
lectura crítica en estudiantes de noveno grado**

Sandra Elena Quintana Blanco

Orlando Harold Hernández De la Rosa

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar el título de “Magister en
Educación”

Director de tesis

MSc. Marcial Conde Hernández

Universidad de la Costa - CUC

Facultad de Humanidades

Barranquilla

2017

Nota de Aceptación

Firma

Nombre

Presidente del jurado

Firma

Nombre

Jurado

Firma

Nombre

Jurado

Barranquilla, diciembre 2017

Dedicatorias

A Dios, fuente de toda sabiduría, por iluminar mi pensamiento y fortalecerme en tantos momentos difíciles.

A mis hijas María Camila, Karina José, Sandra Melissa y Soleimys quienes son el motivo por el cual lucho día a día.

A mi esposo José Miguel, por ser fuente de mi inspiración.

A mis tutores Marcial y Reinaldo, quienes me apoyaron incondicionalmente en los momentos más difíciles en la realización de este proyecto.

Sandra Elena

Agradecimientos

Toda la gloria sea para Dios Todopoderoso, por permitir la conclusión con total éxito, de esta invaluable maestría en Educación, colmarnos de tantas bendiciones como el conocer a todos nuestros tutores y compañeros.

A la gobernación del Magdalena, por brindarnos la oportunidad de capacitarnos y poder aportar en la educación de nuestro departamento y nuestro país.

A la Corporación Universitaria de la Costa, por acogernos con tanta fraternidad, brindándonos la oportunidad de una formación profesional, con mucho sentido humano.

A nuestros tutores y docentes de la CUC, Marcial Conde, Reinaldo Rico, Robert Miranda y Edgardo Sánchez, por tantas enseñanzas, dedicación y amabilidad.

A mis hijas, mi esposo, mi madre y mis hermanos quienes supieron comprender mis ausencias en muchos momentos familiares importantes, gracias.

A todas aquellas personas que de una u otra forma estuvieron apoyándonos para la consecución de este proyecto.

Resumen

El presente estudio presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es establecer el efecto de la estrategia pregunta convergente y divergente en los niveles de competencias en lectura crítica, de los estudiantes de noveno grado. Este proyecto se ejecuta en una institución pública, bajo el paradigma epistemológico empírico analítico, con un enfoque cuantitativo, de corte cuasi experimental, tomando como muestra 28 estudiantes para el grupo experimental y 29 estudiantes del grupo control.

Esta investigación arroja los siguientes resultados, los estudiantes del grupo experimental, alcanzaron un crecimiento de 83,65% en relación a las competencias evaluadas, teniendo en cuenta que para el pre test y post test el promedio de porcentaje de logro que obtuvieron los estudiantes fue 33,33% y 61,21% respectivamente, dando cumplimiento a la hipótesis principal: Los estudiantes que se le aplica la estrategia didáctica, la pregunta convergente y divergente, obtienen mayores promedios en torno a las competencias en lectura crítica, con respecto a las desarrolladas en el grupo control.

Por lo cual se concluye que la estrategia pregunta convergente y divergente si contribuye a mejorar los niveles de lectura crítica en los componentes semántico, sintáctico y pragmático. De igual manera se recomienda hacer uso de esta estrategia en los diferentes grados, especialmente en la básica primaria.

Palabras clave: Pregunta, pregunta convergente, pregunta divergente, lectura crítica.

Abstract

The present study presents the results of a research whose objective is to establish the effect of the convergent and divergent question strategy in the levels of critical reading skills of the ninth grade students. This project is carried out in a public institution, under empirical analytical epistemological paradigm, with a quantitative approach, of a quasi-experimental nature, taking as sample 28 students for the experimental group and 29 students of the control group.

This research yields the following results: the students of the experimental group achieved a growth of 83.65% in relation to the evaluated competences, taking into account that for the pre-test and post-test the average percentage of achievement obtained by the students was 33.33% and 61.21% respectively, giving fulfillment to the main hypothesis: Students who apply the didactic strategy, the convergent and divergent question, obtain higher averages around critical reading competencies, with respect to the developed in the control group.

Therefore, it is concluded that the strategy convergent and divergent question if it contributes to improve the levels of critical reading in the semantic, syntactic and pragmatic components. In the same way it is recommended to make use of this strategy in the different grades, especially in elementary.

Keywords: *Question, convergent question, divergent question, critical Reading.*

Contenido

	Pág.
Introducción	15
1. Planteamiento del problema.....	15
1.1. Formulación del problema	24
2. Objetivos	25
2.1 General	25
2.2 Específicos	25
3. Hipótesis	26
3.1. Principal	26
3.2. Específicas	26
4. Justificación	28
5. Antecedentes	33
5.1 Estado del arte	33
5.1.1. Antecedentes en lectura crítica.....	33
6. Marco teórico	57
6.1. Educación y aprendizaje	57
6.2. Lectura y lectura crítica	63
6.3. Estrategia didáctica pregunta convergente y divergente	81
6.4. Tipos de preguntas y características	89
7. Metodología	102
7.1. Enfoque metodológico	102
7.2. Diseño	103

7.3. Sujetos	104
7.3.1. Población	104
7.3.2. Muestra	104
7.4. Definición de variables	105
7.4.1 Definición conceptual.	105
7.4.2. Definición operacional.	108
7.4.3. Categorización de la variable	112
7.4.4. Control de variable	114
7.4.5. Criterios de inclusión y exclusión	119
7.5. Técnicas e instrumentos	120
7.5.1. Técnicas	120
7.5.2. Instrumento	120
7.6. Procedimiento	121
7.6.1. Etapa exploratoria	122
7.6.2. Etapa de implementación	123
7.6.3. Etapa evaluativa	126
8. Resultados	127
8.1. Resultados de la prueba piloto	127
8.2. Resultados del pre test	129
8.2.1. Resultados pre test por componentes	131
8.2.1.1. Componente semántico	131
8.2.1.2. Componente sintáctico	133
8.2.1.3. Componente pragmático	136

8.3. Resultados proceso de intervención	139
8.4. Resultados pos test	140
9. Discusión.....	148
10. Conclusiones	167
11. Recomendaciones	171
Referencias bibliográficas.....	173
Anexos	181

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Distribución porcentual pruebas Saber 2015 IED Víctor Camargo Álvarez	19
Tabla 2. Distribución porcentual pruebas Saber 2016 IED Víctor Camargo Álvarez	20
Tabla 3. Proceso y dificultades asociados a la comprensión.....	70
Tabla 4. Operacionalización de variables	110
Tabla 5. Prueba piloto	114
Tabla 6. Prueba de pre test	116
Tabla 7. Proceso de intervención	116
Tabla 8. Pos Test.....	117
Tabla 9. Población	118
Tabla 10. Instrumentos	119
Tabla 11 Variables no controladas.....	119
Tabla 12. Cronograma de intervención 2017	124
Tabla 13. Parámetros de dificultad y discriminación.....	128
Tabla 14. Resultados descriptivos para el grupo Control y experimental prueba pre test	130
Tabla 15. Resultados componente Semántico para el grupo Control y Experimental	132
Tabla 16. Resultados componente Sintáctico para el grupo Control y Experimental	134
Tabla 17. Resultados componente Pragmático para el grupo Control y Experimental.....	137
Tabla 18. Comparativo de resultados descriptivos para el grupo Control y experimental en las pruebas pre test y pos test	141
Tabla 19. Resultados descriptivos para el grupo Control y Experimental prueba pos test	144

Tabla 20. Resultados de Pruebas paramétricas grupo Control.....	146
Tabla 21. Resultados de Pruebas paramétricas grupo Experimental	146
Tabla 22. Resultados prueba de diferencia de medianas muestras independientes	147

Lista de Figuras

	Pág.
Figura1. Resultados generales-Promedio del porcentaje de logro en el Pre Test	129
Figura 2. Promedio del porcentaje de logro componente Semántico – Pre Test	131
Figura 3. Promedio del porcentaje de logro componente Sintáctico – Pre Test	134
Figura 4. Promedio del porcentaje de logro componente Pragmático – Pre Test.....	136
Figura 5. Resultados por componentes Pre Test.	138
Figura 6. Resultados generales-Promedio del porcentaje de logro en el Pos Test.....	140
Figura 7. Resultados Pre Test vs Pos Test grupo experimental y grupo control.....	142
Figura 8. Resultados por componentes del grupo experimental y control prueba pos test.....	143

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1 Formato de clases	182
Anexo 2 Cuestionario para pilotaje.....	184
Anexo 3. Respuesta del ICFES	196
Anexo 4. Resultados de prueba piloto	197
Anexo 5. Validación de expertos	205
Anexo 6. Cuestionario para Pre Test.....	213
Anexo 7. Autorizaciones de rectores - IED María Alfaro e IED Gabriel Escobar Ballesta	221
Anexo 8. Autorización a directivos docentes de la IED Víctor Camargo Álvarez.....	223
Anexo 9. Autorización de padres de familia.....	225
Anexo 10 Ejemplo de intervenciones	227
Anexo 11. Ejemplo de talleres escritos.....	236
Anexo 12. Aplicación de pilotaje - Fotos	243
Anexo 13. Aplicación de pre test - Fotos.....	244
Anexo 14. Aplicación de intervenciones - Fotos	245

Introducción

1. Planteamiento del problema

La educación es un derecho que tienen todos los niños y niñas del territorio nacional, por lo tanto, debe ser un compromiso social, moral, ético y de la más alta calidad, para todos los actores que la ofrecen, llámense Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación Departamental, Secretaría de Educación Municipal, rectores, docentes y en general toda la sociedad. Para lograr alcanzar este gran compromiso es necesario responder de manera asertiva a cada una de las necesidades que este implica, una de ellas es la comprensión lectora la cual hace parte esencial del proceso educativo, de modo que, se deben privilegiar todas las acciones, estrategias y/o metodologías que propendan por mejorar estos procesos.

A nivel internacional y nacional se han creado pruebas que evalúan las competencias adquiridas por los estudiantes a determinada edad o grado de escolaridad, una de esas competencias es la habilidad lectora, que tiene como ingrediente principal saber leer críticamente. Al observar los informes del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes de años anteriores (2009 y 2012) y especialmente el actual (PISA) del 2015 en la cual participaron 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y 38 economías y países asociados a nivel mundial, se puede evidenciar que Japón y Corea del Sur, continuaron con muy buenos resultados obteniendo 516 y 517 respectivamente, teniendo en cuenta que la media fue de 493, según la OCDE, en el informe PISA 2015, Sin embargo, en la competencia habilidad lectora alcanzaron sus más bajos desempeños.

Por su parte algunos países latinoamericanos a los que les ha ido mejor en esta prueba como son: Chile, México y Uruguay, decayeron en sus resultados en habilidad lectora entre 2009 y

2012, puesto que los resultados fueron 449, 425 y 426 en el 2009 descendiendo a 441, 424 y 411 en 2012, respectivamente. En ese apartado, Colombia no fue la excepción obteniendo 413 en 2009 y descendiendo a 403 en 2012, según la prueba PISA 2012. Esto muestra que en todo lo concerniente a la habilidad lectora de la cual hace parte fundamental la lectura crítica, los países latinoamericanos en vez de avanzar, decayeron, según lo que se evidencia en los resultados obtenidos.

Sin embargo, en los resultados del informe PISA 2015, Colombia tuvo un gran avance logrando ascender cerca de 22 puntos en lectura, pasando de 403 en el 2012 a 425 en el 2015, superando a Brasil, Perú y México, Chile por su parte obtuvo 459, México 423 y Uruguay 437, aunque aparentemente se evidenció un avance general en estos países latinos, la gran realidad es que están muy lejos de alcanzar promedios de excelencia como los 535 obtenido por Singapur o los 526 obtenidos por Finlandia, afectando el desarrollo económico y social de estos países, en esta sociedad globalizada es imperante leer críticamente porque de lo contrario se tiende a desaparecer, a no existir, a extinguirse poco a poco como sociedad del conocimiento. Informe PISA (2015)

Así mismo, en el año 2011 Colombia participó por primera vez en las pruebas para el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS Progress in International Reading Literacy Study). Estas fueron creadas para valorar el desempeño lector de los niños y niñas de cuarto grado de básica primaria, estas pruebas también emitieron resultados poco positivos, obteniendo 448 puntos quedando por debajo de 500 que fue la media establecida.

De igual forma, para Hernández (2014) “Maestra ilustre” Premio Compartir 2014 en su artículo, Una didáctica incluyente para la participación activa en la cultura escrita. Una de las razones que influye en la poca competencia lectora de los estudiantes es el hecho de no leer, ya

sea por no poseer el hábito lector, por no tener acceso a los libros o por no tener un ejemplo a seguir.

Según el informe del DANE (2012), el 59% de los colombianos no lee libros y el promedio entre los lectores habituales es de 1.6 libros leídos por habitante al año, cuando el promedio internacional es de 10 a 12 libros. Aunque muchos no consideran relevante este dato, las estadísticas mundiales sobre hábitos de lectura por habitante muestran de manera irrefutable que las sociedades más lectoras son, a su vez, más desarrolladas, más democráticas y menos violentas. No obstante, los colombianos leen poco por múltiples razones culturales, familiares, sociales, personales, etc.; pero, además, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación también está transformando la lectura convencional e introduciendo nuevas prácticas alfabéticas a través de la Web (p.41).

Esto demuestra la importancia que tiene leer diariamente y que tanto los padres de familia como docentes no están cumpliendo la tarea correctamente, de hacer del ejercicio de la lectura un hábito, un placer, un disfrute total, además que no se están teniendo en cuenta las nuevas formas de lectura de la actualidad, quedando rezagados a métodos y lecturas obsoletas. Si realmente se busca que se obtengan mejores resultados en las pruebas internas y externas, entonces hay que volver la mirada a la lectura, partiendo del hecho que debe ser algo que el estudiante disfrute plenamente, partiendo de sus intereses, es decir que es lo que le llama la atención leer.

Por ello es importante analizar el desempeño de los estudiantes a nivel nacional en las pruebas ICFES, que según la ley 1324 le otorga al Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación Superior (ICFES) las facultades para definir qué y cómo debe evaluarse la formación que ofrece el servicio educativo tanto público como privado, en los distintos niveles, a través de un examen externo estandarizado, (Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11°, 2015) en estas pruebas de Estado, se evidencia que el puntaje global

alcanzado en el 2016 (257 puntos) supera en 7 puntos los obtenidos en el 2014 y 2015 (250 puntos) en una escala de 0 a 500 puntos, donde la lectura crítica es uno de sus componentes principales.

Sin embargo, a pesar de estos avances, es evidente que aún se está lejos de alcanzar promedios de calidad a nivel nacional, puesto que 257 puntos de 0 a 500 no es un promedio excelente, se sigue evidenciado que todavía hay que seguir avanzando. Aún falta mayor compromiso por parte del estado, las instituciones educativas, los estudiantes, para mejorar los procesos de lectura crítica que en sí es la base de toda la prueba.

El departamento del Magdalena, ha venido presentando resultados poco favorables, año tras año, en el 2014 quedó rezagado al penúltimo lugar a nivel nacional, y en el 2015 obtuvo muy pocos avances especialmente en comprensión lectora, es entonces necesario hacer una revisión de cómo están las instituciones en sus procesos de comprensión lectora, la cual incide directamente en lectura crítica, la Institución Educativa Departamental Víctor Camargo Álvarez no es ajena a esta dinámica evidenciando resultados poco favorables.

Esta institución de carácter oficial, ubicada en la calle 10 N° 16-05 del municipio de Plato Magdalena, que ofrece los servicios educativos a 1.040 estudiantes, de estrato 1 y 2, procedentes de los barrios periféricos del municipio, en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, cuenta con un grupo de 38 docentes y 3 directivos docentes, sus estudiantes muestran un sinnúmero de dificultades al momento que se les presenta cualquier texto que deban leer y realizar ejercicios que impliquen lectura crítica, lo que se evidencia en las pruebas internas aplicadas por la institución y las externas aplicadas por el estado, como SUPERATE con el saber, SABER 11°, SABER 3°, 5° y 9°

Las dificultades más frecuentes que presentan los estudiantes en este tipo de pruebas están relacionadas en el componente semántico, con su capacidad para recuperar información explícita contenida en el texto que lee, relacionar, identificar y deducir información para construir el sentido global del texto, relacionar textos entre sí y recurrir a saberes previos para ampliar referentes e ideas.

En el componente sintáctico tienen dificultades para identificar la estructura explícita del texto, recuperar información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos leídos, como también analizar estrategias explícitas o implícitas de organización, estructura y componentes de los textos. En cuanto al componente pragmático se les dificulta reconocer información explícita, los elementos implícitos y analizar información explícita o implícita sobre los propósitos del texto leído.

Al observar los resultados en las pruebas SABER 2015 y 2016, de los grados 3°, 5° y 9°, se evidencia muy poco avance, lo cual preocupa seriamente a todos los miembros de la comunidad educativa de la institución, porque este año por ejemplo los estudiantes obtuvieron resultados poco favorables si se comparan con los promedios, departamentales y nacionales. La institución está por debajo en los niveles avanzados y satisfactorios y por encima en los niveles mínimo e insuficiente. Véase la tabla 1 y 2.

Tabla 1
Distribución porcentual pruebas SABER 2015

Cuadro comparativo de la distribución porcentual de estudiantes según desempeño en lenguaje pruebas saber 2015												
	Avanzado			Satisfactorio			Mínimo			Insuficiente		
	3°	5°	9°	3°	5°	9°	3°	5°	9°	3°	5°	9°
IED. V.C A.	2%	0%	0%	15%	13%	5%	39%	50%	39%	45%	37%	55%
Magdalena	11 %	3%	1%	20%	14%	13%	29%	44%	48%	39%	39%	49%

Colombia 19% 12% 5% 31% 27% 34% 30% 41% 42% 21% 20% 18%

Nota: Ministerio de Educación Nacional MEN

Tabla 2

Distribución porcentual pruebas SABER 2016

Cuadro comparativo de la distribución porcentual de estudiantes según desempeño en lenguaje pruebas saber 2016												
	Avanzado			Satisfactorio			Mínimo			Insuficiente		
	3°	5°	9°	3°	5°	9°	3°	5°	9°	3°	5°	9°
IED. V.C A.	6%	0%	0%	6%	13%	12%	38%	55%	53%	50%	32%	35%
Magdalena	14 %	6%	1%	23%	18%	19%	30%	45%	45%	33%	31%	36 %
Colombia	22%	16%	5%	32%	30%	40%	28%	39%	39%	19%	15%	15 %

Nota: Ministerio de Educación Nacional MEN

El estar ubicada la IED Víctor Camargo Álvarez en el nivel **insuficiente** significa que el estudiante (2015: 55% y en 2016 35% de los estudiantes de noveno grado) no logra dominar preguntas en el menor nivel de complejidad de la prueba. El nivel de desempeño **mínimo**, es decir 39% y el 53% (noveno 2015 y 2016) muestra haber alcanzado los requerimientos básicos exigidos, es decir hace una lectura global, pero muy superficial del texto, establece relaciones entre eventos, situaciones y personajes como también reconoce diferentes tipos de texto, determina el tema y el posible lector de estos, elabora un plan textual y reconoce fuentes de consulta.

Por el contrario los estudiantes de noveno grado de la IED Víctor Camargo Álvarez, ubicados en el nivel **satisfactorio** que es solo del 5% y 12% (noveno 2015 y 2016) significa que los estudiantes mostraron un desempeño apropiado en las competencias exigidas por la prueba, lo que equivale a decir que hace una lectura más detallada, reconoce con precisión de que trata el texto, da cuenta de su organización y estructura, clasifica y categoriza la información, además

identifica las ideas que no pertenecen al tema del escrito y lo enunciados que no se adecuan a las exigencias de la situación de comunicación.

Y por último el nivel **avanzado**, que es el más alto, que demuestra un desempeño superior en las competencias evaluadas, y al cual, debe aspirar llegar todo estudiante, los resultados para el grado noveno 2015 y 2016 demostraron todo lo contrario alcanzando 0% en ambos años. Pruebas SABER Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados institucionales de la aplicación muestral de (2014)

Además, las razones que dan los educandos (según los docentes de la institución al momento de indagar, en forma verbal sobre los motivos por los cuales obtienen estos resultados negativos) son variadas, la respuesta que más sobresale es que no saben las respuestas o no comprenden lo que se les pregunta, que es el caso de la mayoría.

Algunas de las conclusiones a las que llegan los docentes, a través de reuniones posteriores a las pruebas, es que algunos educandos se desesperan para contestar los cuestionarios, otros se dedican a adivinar la respuesta, porque sencillamente no entienden las preguntas, todo esto se evidencia en el transcurso de la aplicación de estas pruebas y en los consecutivos resultados donde los estudiantes no logran superar los bajos rendimientos.

Todo eso se evidenció a través de un conversatorio informal con algunos docentes de la institución, estos expresaban que lo más preocupante es que en muchas ocasiones, los niños hasta con preguntas del nivel literal en comprensión lectora están fallando, es decir que al preguntarles aspectos explícitos o textuales del texto no responden bien y lo que es peor, no solo los niños de básica primaria si no los de básica secundaria, la situación se torna más difícil en los otros niveles de lectura (inferencial y crítico intertextual) con desaliento se observa que año tras año la situación no mejora, continúan teniendo las mismas dificultades, los mismos

resultados poco favorables, parece que los esfuerzos que realizan los educadores son en vano o quizás no han estado bien enfocados.

Con los resultados de las pruebas SABER en el 2015 y 2016, los estudiantes obtuvieron apenas un mínimo avance, muy poco significativo, en relación con las pruebas del año inmediatamente anterior, a pesar que supuestamente se habían hecho correctivos y que se suponía debía verse reflejado en esta.

Con la presentación de otras pruebas externas llamada SUPÉRATE con el saber 2.0, que se realizaron en abril y julio 2017 del Programa Todos Aprender, nuevamente se pudo evidenciar los bajos rendimientos de los estudiantes, en la competencia lectora. Esta prueba es una estrategia de motivación hacia la excelencia académica a través de una evaluación de carácter formativo, que busca entre otros objetivos apoyar los procesos de seguimiento al aprendizaje y generar información cuantitativa y cualitativa de los mismos.

Esta prueba es aplicada cinco veces al año, cada dos meses a niños y niñas de tercero, quinto, séptimo, noveno y once; finalizada la presentación de esta y emitidos los resultados, se debe hacer una reunión de evaluación de los mismos, entre docentes, directivos docentes y el tutor del Programa Todos Aprender (PTA). En esta reunión se llegó a las siguientes conclusiones: los estudiantes de los grados tercero, quinto, séptimo, noveno y once obtuvieron un desempeño muy bajo.

Lo que significa que la gran mayoría de estudiantes no superaron los requerimientos mínimos de dicha prueba, por ejemplo, en noveno de 82 estudiantes que presentaron la prueba en julio del 2016, la cual constaba de 22 preguntas, 20 de estas obtuvieron menos del 50% de respuestas correctas. Esta situación debía mejorarse, de igual manera debían buscarse correctivos

de acuerdo a cada situación. Cada docente en su respectivo grado y asignatura debía apuntarle al mejoramiento de los desempeños de los estudiantes.

Que sucede generalmente, según lo expresado en forma verbal, por los docentes con los que se conversó largamente, los maestros de cada nivel de educación (básica secundaria, básica primaria y preescolar) le atribuyen la culpabilidad al nivel inferior y no aúnan los esfuerzos para buscar soluciones definitivas, a este flagelo que carcome a la educación no solo a nivel institucional sino a nivel local, regional y nacional, examinar con detenimiento cual es la causa, el por qué se presentan estos problemas, como solucionarlos, buscar diferentes alternativas, aplicar nuevas estrategias, que conlleven al mejoramiento de la situación que se presenta.

Según lo expuesto por ellos, muchas veces les da tristeza como de alguna manera son testigos silenciosos de esta realidad y no se hace nada para remediar de algún modo todo esto. Cuando se reúnen el comité de evaluación y promoción se habla siempre de la dificultad que presentan los estudiantes en todos los grados y niveles, en torno a esta problemática, pero no se evidencian acciones que permitan mejorarla, solo se formulan excusas, afirman los profesores con los que se dialogó.

Sin embargo, al indagar, un poco más, confirmaron que hace unos años atrás, la IED Víctor Camargo Álvarez consciente de esta problemática diseñó un Plan Lector el cual se implementó en Lengua Castellana y en todas las áreas del saber, con él se obtuvieron algunos resultados positivos, especialmente en lo relacionado con el interés y deseo por leer, los niños se fueron motivando al proceso lector, lo que repercutía favorablemente en todas las demás áreas, no obstante, este proyecto no tuvo mayor trascendencia en los años siguientes, ya que poco a poco todos los educadores fueron dejándolo de lado y como consecuencia desapareció de la praxis educativa, sin darse cuenta que perdieron una herramienta muy útil y oportuna.

Otra de las alternativas de solución que han dado los docentes a lo largo de esta problemática fue hacer exámenes y talleres haciendo uso de la pregunta estilo pruebas Saber, pero no dio resultados porque no todos los docentes saben formular este tipo de preguntas, no permanecieron en esta estrategia, porque no ven resultados inmediatos prefieren abandonar la tarea en mitad del camino y no continuar. Es por todo lo expuesto anteriormente que se llega a la interrogación.

1.1. Formulación del problema

¿Cuál es el efecto de la estrategia “pregunta convergente y divergente” en los niveles de lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de Básica Secundaria de la I.E.D. Víctor Camargo Álvarez?

2. Objetivos

2.1 General

Establecer el efecto de la estrategia pregunta convergente y divergente en los niveles de competencias en lectura crítica-en los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos-de los estudiantes de noveno grado de Básica Secundaria de la Institución Educativa Departamental Víctor Camargo Álvarez

2.2 Específicos

- Identificar los niveles de competencias en lectura crítica-en los componentes semánticos, sintácticos, y pragmáticos-, en que se encuentran los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Víctor Camargo Álvarez.
- Implementar la pregunta convergente y divergente como estrategia para desarrollar competencias en torno a la lectura crítica-en los componentes semánticos, sintáctico y pragmático.
- Identificar el efecto de la implementación de la estrategia didáctica pregunta convergente y divergente en los niveles de lectura crítica- en los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos.

3. Hipótesis

3.1. Principal

H₁: Los estudiantes a los cuales se le aplica la estrategia didáctica, la pregunta convergente y divergente, obtienen mayores promedios en torno a las competencias en lectura crítica, con respecto a las desarrolladas en el grupo control.

H₀: Los estudiantes a los cuales se le aplica la estrategia didáctica, la pregunta convergente y divergente, obtienen menores o iguales promedios en torno a las competencias en lectura crítica con respecto a las desarrolladas en el grupo control.

3.2. Específicas

H_{1.1} Los estudiantes del grupo experimental obtienen un promedio mayor en el componente semántico, relacionado con las competencias en lectura crítica, en comparación con los estudiantes del grupo control.

H_{0.1} Los estudiantes del grupo experimental obtienen un promedio menor o igual en el componente semántico, relacionado con las competencias en lectura crítica, en comparación con los estudiantes del grupo control.

H_{1.2} Los estudiantes del grupo experimental obtienen un promedio mayor, en el componente sintáctico, relacionado con las competencias en lectura crítica, en comparación con los estudiantes del grupo control.

H_{0.2} Los estudiantes del grupo experimental obtienen un promedio menor o igual en el componente sintáctico, relacionado con las competencias en lectura crítica, en comparación con los estudiantes del grupo control.

H_{1.3} Los estudiantes del grupo experimental obtienen un promedio mayor, en el componente pragmático, relacionado con las competencias en lectura crítica, en comparación con los estudiantes del grupo control.

H_{0.3} Los estudiantes del grupo experimental obtienen un promedio menor o igual en el componente pragmático, relacionado con las competencias en lectura crítica, en comparación con los estudiantes del grupo control.

4. Justificación

En esta sociedad globalizada debe ser de vital importancia para los docentes, que los niños y jóvenes de todas las instituciones educativas sean públicas o privadas, desarrollen sus competencias en lectura crítica, sus habilidades cognitivas y metacognitivas para llegar a ser personas con alto nivel de criticidad, profesionales íntegros, competentes, capaces de aportar todo su potencial para el fortalecimiento de la misma sociedad en la que se desenvuelven, como lo afirma Cassany (2003)

La persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista. (p.114)

La importancia de ser un lector crítico, radica en que se desarrollan competencias que permiten interpretar, establecer inferencias, analizar, explicar y evaluar de forma crítica el discurso fortaleciendo así la capacidad de pensar críticamente. En la medida que el estudiante se adiestra en este tipo de lectura se adquieren mayores destrezas que cada vez hacen más fácil esta actividad dando la oportunidad de llegar a producir textos coherentes, precisos, profundos y críticos.

Con el objetivo de verificar las competencias que han alcanzado los estudiantes a determinada edad o grado de escolaridad en comprensión lectora y otras habilidades necesarias para el óptimo desempeño, a nivel internacional y nacional se han creado organismos de evaluación y control que tienen esta función. Colombia en los últimos años ha participado junto a otros países de Latinoamérica, en algunos de esos proyectos de evaluación a nivel mundial, como es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA Programme for

International Student Assessment) que pertenece al Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Este informe hasta el 2012 no mostró avances referidos a la habilidad lectora en los estudiantes colombianos en edad de 15 años, sin embargo, en el informe del 2015 se evidenció un pequeño avance de 22 puntos, pasando de 403 del 2012 a 425 en el 2015, pero aún no es significativo.

Habría que decir también que a los estudiantes de 4° en las pruebas para el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS Progress in International Reading Literacy Study), tampoco les fue bien considerando que solo alcanzó 448 puntos, de la media establecida que fue de 500.

Junto a estos resultados poco satisfactorios se encuentran los desempeños a nivel nacional en las pruebas de Estado, con las pruebas Saber de 9° 2016, que evalúan las competencias comunicativas lectoras además de las escritoras, en las cuales el departamento del Magdalena solo alcanzó un promedio de 263 mientras que el promedio nacional fue de 298 lo que evidencia que a pesar que se afirma que se ha mejorado aún existe el problema de la poca comprensión o la poca capacidad de lectura crítica que poseen los estudiantes de estos grados.

Es por esto que es imprescindible la aplicación de esta investigación para mejorar y fortalecer las competencias de la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de básica secundaria en la IED Víctor Camargo Álvarez y optimizar el desempeño en las evaluaciones de estado, llámese pruebas SABER o pruebas Supérate con el saber, para el año 2017. Puesto que “desde una perspectiva psicocognitiva, la lectura crítica está determinada por habilidades como identificar vínculos relevantes, analizar consecuencias, llevar a cabo inferencias correctas, valorar pruebas y propuestas consistentes” (Galindo, 2015, p.5).

La prueba SABER que presentan los estudiantes de noveno grado evalúa básicamente dos competencias: la comunicativa lectora y la comunicativa escritora.

En lo referente a la comunicativa lectora, según los Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal ICFES (2016) esta prueba busca examinar como los estudiantes leen, interpretan y comprenden la información explícita e implícita en las diferentes tipologías textuales que les asignan en la prueba como son textos descriptivos, narrativos y líricos (literarios) e informativos, argumentativos y explicativos (no literarios) teniendo en cuenta que pueden ser continuos o discontinuos, además de establecer relaciones entre los contenidos que se les presentan y el conocimiento que tiene sobre ese contenido, también el estudiante debe realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones críticas y argumentadas de los mismos.

Además, no solo debe ser por alcanzar unos mejores resultados en las pruebas de estado sino para mejorar el rendimiento académico en todas las áreas del conocimiento ya que, si se tiene una excelente comprensión lectora, es decir tener las habilidades de la lectura crítica se trasciende en todas las demás, sea en el ámbito educativo o en el ámbito de la cotidianidad, donde los niños y jóvenes de la institución interactúan.

Esta investigación se basa en el uso de la pregunta convergente y divergente como una estrategia que busca desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado, para ello se deben realizar talleres de capacitación a docentes de la institución para que aprendan a crear y usar este tipo de preguntas, mostrando los beneficios de estas, dando igual relevancia a todo lo referente a lectura crítica, como afirma Monroy y Gómez (2009)

Hoy en día se habla de la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan concretar aprendizajes.

Entre las básicas se encuentra la comprensión lectora, tomándose como: el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo. (p.1)

Los beneficios que se tendrán al ejecutar esta investigación serán: primeramente, se mejorarán y fortalecerán las competencias en torno a la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado. En otras palabras, los estudiantes desarrollarán habilidades tanto a un nivel literal como en el crítico intertextual, siendo capaces de analizar, hacer predicciones, proponer soluciones, resolver problemas reales, construir nuevas ideas partiendo de lo leído, sintetizar información, expresar opiniones y tomar decisiones alrededor de una lectura. Habilidades que le serán muy útiles tanto en los desempeños en el área de lenguaje como en las diferentes áreas del conocimiento.

En segundo lugar, promoverá espacios para reflexionar y cualificar la práctica docente haciendo uso de una estrategia que promueve la construcción del conocimiento y el fortalecimiento de capacidades por parte de los estudiantes. Esto debe permear avances positivos en los resultados de las pruebas SABER para el año 2017 en adelante ya que evidenciarán todas las habilidades adquiridas a lo largo de la aplicación de esta investigación.

Tercero estos resultados se verán reflejados en el ISCE de la institución para el próximo año, por lo tanto, debe haber una mejoría en los desempeños finales del departamento del Magdalena, contribuyendo al mejoramiento de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

Si esta investigación no se ejecuta, se podría pensar que no se podrá mitigar algunas de las dificultades que año tras año se han evidenciado en la institución, hasta el momento, ese ha sido el panorama que se ha presentado. Los docentes y directivos docentes no han buscado una solución concreta y efectiva ante esta problemática y es la oportunidad perfecta para intentar y

hacer todo lo posible por conseguir mejores logros para la toda la comunidad educativa, posiblemente tampoco se logrará mejorar el ISCE para el 2017.

Los beneficiarios directos de la ejecución de esta investigación serán los estudiantes de noveno grado de la IED Víctor Camargo Álvarez, porque tendrán mejores herramientas para su desenvolvimiento en una sociedad cambiante y globalizada donde la lectura es pieza fundamental y necesaria para el desarrollo humano. Además, estos avances en lectura crítica les servirán para mejorar los resultados del grado noveno, en las pruebas SABER 2017.

Indirectamente la investigación beneficiará a todos los estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia y toda la comunidad educativa, puesto que se da la posibilidad que se aplique a otros grados, y sirva de beneficio para el municipio y el departamento del Magdalena, cuyos resultados deben mejorar sustancialmente.

Dentro de las limitaciones que se podrían tener serían las relacionadas con el tiempo, ya que solo se cuenta con una ventana de dos años pudiéndose ampliar para obtener mejores resultados, sin embargo, se debe recordar que la educación es una alternativa que se tiene para salir adelante, a progresar, a mejorar y elevar la calidad de vida propia, de la familia y la sociedad en general por lo tanto se debe dar lo mejor de cada uno de los docentes para contribuir a ese fin.

5. Antecedentes

5.1 Estado del arte

Teniendo en cuenta la problemática presentada en esta investigación, es muy pertinente empezar a hacer un recorrido por diferentes trabajos, investigaciones, tesis y revistas que aporten al objeto de investigación en este caso: lectura crítica, preguntas convergentes y preguntas divergentes. Debido a las diversas dificultades que se les han presentado no solo a los estudiantes de la IED Víctor Camargo, sino a la gran mayoría de estudiantes en lo concerniente a la lectura crítica.

Desde principios de siglo, psicólogos, pedagogos e investigadores, se han dado a la tarea de hacer investigaciones en torno a la lectura crítica y las competencias comunicativa lectora, como un componente esencial en el desarrollo de los procesos lectores y escritores de los estudiantes. Todo el hallazgo de dichos trabajos investigativos, de alguna manera han ofrecido algunos fundamentos para comprender y mejorar el proceso lector. Estos han permitido proponer programas de intervención para mejorar tales competencias.

Las investigaciones citadas a continuación sirven como referente en el soporte heurístico del proceso investigativo, haciendo un aporte muy significativo a este proyecto de investigación sobre el uso de la pregunta convergente y divergente para desarrollar competencias en torno a la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado, es muy importante señalar que estas están enmarcadas en los procesos de lectura crítica, preguntas convergentes y preguntas divergentes.

5.1.1. Antecedentes en lectura crítica. A nivel internacional, específicamente, en España, Humberto Martínez-Fresneda (2008) en su artículo El diseño periodístico, clave en la lectura

crítica de la prensa, llegó a la conclusión que es necesario que la sociedad no se deje manipular por los medios de comunicación escrito o verbal, por ello la importancia de constituirse en un lector crítico de la realidad. Martínez-Fresneda (2007) afirma:

Una sociedad que no se quiera dejar manipular debe ser una sociedad formada. Una sociedad en constante tensión para analizar la realidad, seleccionar los medios, descubrir sus estructuras de poder, sus intereses. Convertirse en una sociedad crítica, una sociedad que se cuestione el porqué de las cosas. Que profundice en las causas de la realidad que nos presentan. (p.183).

Es función de la escuela abrir el horizonte para que los estudiantes desde temprana edad aprendan que no todo lo que se dice en la prensa es cierto, por el contrario, la lectura debe hacerse desde la óptica de la criticidad.

De igual forma en España, María José Valero, Boris Vázquez y Daniel Cassany realizaron en 2015 un estudio titulado *Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales*, con estudiantes universitarios, uno de los objetivos de esta investigación fue: “documentar y analizar las estrategias de lectura crítica y recursos en línea que emplean para comprender el texto; y describir sus percepciones y actitudes acerca de su rol como lectores críticos” (Valero, Vázquez y Cassany, 2015, p.7).

Esta es una investigación de carácter cualitativa, buscó hacer un análisis de diversos datos entre ellos: cuál es la respuesta que dan los estudiantes ante una tarea de comprensión y traducción de una noticia en medio digital (Valero, Vázquez y Cassany, 2015) uno de los resultados que arrojó esta investigación fue que la gran mayoría de estudiantes no comprende críticamente los textos que leen, lo cual es la realidad de lo que se refleja en la institución objeto de la presente investigación, afectando el rendimiento académico de los estudiantes en general.

A nivel continental, la relación entre la lectura crítica y el rendimiento académico de los estudiantes, fue abordado por Narcisa de Jesús Arboleda Puente, de la Universidad Técnica de Cotopaxi, en su trabajo La lectura crítica y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela fiscal mixta “Francisco Sandoval Pastor” del cantón la mana periodo lectivo 2011-2012. Esta investigación de carácter cualitativa, se basa en el bajo rendimiento de algunos estudiantes al momento de presentar las evaluaciones.

Para ello realizó una serie de encuestas que permitieron determinar los problemas de aprendizaje en los estudiantes que no practicaban la lectura en sus hogares, En esa investigación se realizó un análisis del problema determinando que existen tipos, clases y técnicas que fomentan el gusto por la lectura, se aplicaron diversas técnicas como talleres de lectura acompañados de capacitaciones sobre la lectura crítica a docentes y estudiantes, para lograr la participación espontánea y divertida, desarrollar la creatividad, la imaginación, la amistad, la libertad y demás componentes que facilitan la lectura crítica y el mejoramiento del rendimiento

Continuando con el estudio de investigaciones a nivel continental, específicamente, en Costa Rica, también es abordado el tema de la lectura crítica haciendo uso del internet, con estudiantes universitarios, en su artículo Lectura crítica hipertextual en la web 2.0, Galindo (2015) afirma:

Las particularidades del contexto donde se desenvuelven actualmente los estudiantes universitarios hacen necesario que estos desarrollen competencias digitales y mediales con una postura crítica y reflexiva ante lo que encuentran y leen (...). Estas competencias implican el desarrollo de habilidades de lectura crítica e hipertextual. (p.2)

Galindo tiene como objetivo mostrar las diferentes características que presentan los estudiantes en sus habilidades en lectura crítica hipertextual, para ello usa una metodología con enfoque cuantitativo no experimental de tipo transversal.

De igual forma apuntando a mostrar las características de las habilidades de los estudiantes universitarios en cuanto a lectura crítica hipertextual, encuentra que una de ellas es:

El acercamiento al pensamiento crítico desde una perspectiva psicocognitiva, donde se pongan en juego actividades como la evaluación de fuentes, la realización de inferencias, comparar y vincular información (...). Además, plantea que es necesario un ejercicio metacognitivo, sensible al contexto, autorregulado, disciplinado, orientado a la resolución de problemas y a la generación de conocimiento. (Galindo, 2015, p.24)

Lo que demuestra que no solo los estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media vocacional presentan dificultades en comprensión lectora y lectura crítica, sino que esta falencia se da en los ámbitos universitarios, como el ejemplo presentado anteriormente. A sí mismo al desarrollar las competencias en torno a la lectura crítica se mejorarán todos estos procesos.

Todo lo anterior obedece a aspectos propios que se deben tener en cuenta al momento de hacer el ejercicio de la lectura para que se desarrolle la criticidad en los estudiantes de los diferentes grados.

Caso muy similar ocurre en Guatemala, donde Cabrera, González, Vega, Recinos, Zavala y Alonso, (2015), realizaron una investigación en un hospital, utilizando el método cuasi experimental, con médicos residentes, cuyo objetivo era: “determinar el efecto de una intervención educativa en el dominio de lectura crítica de reportes de investigación clínica originales en médicos residentes”. Con la cual llegaron a la conclusión que el problema de la

lectura crítica se da de igual manera en los ámbitos universitarios, donde el médico se habitúa a hacer una lectura pasiva y memorística, poco o nada reflexiva.

Los resultados de este estudio son consistentes con los reportados en la literatura latinoamericana consultada, coincidiendo que la falta de dominio de lectura crítica de reportes de investigación en médicos residentes es un problema sumamente frecuente, pero susceptible de solución a través de intervenciones educativas. Debe reconocerse que este dominio se refina y profundiza, transitando a partir del nivel bajo hacia el nivel alto en la medida en que las experiencias de aprendizaje se combinan con el tiempo dedicado. (Cabrera et al, 2015, p.123)

De allí la importancia de las intervenciones, a través del método cuasi experimental se evidencia cual es claramente el nivel con el cual inician y cuáles fueron los avances reales en lectura crítica de los intervenidos.

Paralelamente, en Ecuador, Víctor Jama y Henry Suárez, en su artículo: Estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento a través de los niveles de lectura. Ellos proponen una estrategia que trabaje seis niveles de lectura con el fin de desarrollar en ellos una lectura crítica, de tal manera que motive a los estudiantes a una mejor forma de actuar, (Jama y Suárez, 2015) estos autores llegaron a la conclusión que “el docente no aplica diariamente actividades de motivación inicial, lo que lleva a la no utilización de la lectura como desarrollo del pensamiento” (p.865). De allí la importancia de las actividades antes de la lectura, las cuales permiten indagar saberes previos, hacer inferencias, predicciones y motivar hacia el proceso lector.

También se debe agregar que, en Ecuador, Jaime Rivera Calvopiña, realizó una investigación con enfoque cuali-cuantitativo, utilizó la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento para recopilar la información, su trabajo de pregrado titulado La Lectura

Crítica y el Bajo Rendimiento de los estudiantes de noveno año de Educación General Básica del Colegio Técnico Fiscomisional Leonardo Murialdo del Cantón Ambato Provincia de Tungurahua.

En este estudio se demuestra que, si influye la lectura crítica en el rendimiento académico, pues observa que en esta institución son claros los problemas de lectura, Rivera (2015) dice “los estudiantes de novenos año de Educación Básica no poseen una lectura adecuada lo cual ocasiona que se retrasen en los estudios porque no entienden los contenidos de los textos” (p.91). Además, evidenció que “Se denota el desinterés en la mayoría de docentes por conocer estrategias lectoras motivadoras que incentiven al estudiante a la lectura innovadora” (p.91).

Lo que conlleva a agravar más el problema porque los docentes están llamados a promover los espacios, diseñar estrategias, que sirvan de gancho para atraer a los estudiantes al proceso lector.

Siguiendo con las investigaciones latinoamericanas, pero teniendo en cuenta a la comunidad educativa para mejorar los procesos lectores, en Argentina, Juan Pablo Díaz, Aníbal Bar y Margarita Ortiz, en su trabajo: La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios, cuyo objetivo es “identificar como se expresa la lectura crítica en estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación de una universidad pública” (Díaz, Bar y Ortiz, 2015, p.139). Puesto que es un tema de poco estudio en ese país y que requiere, a su parecer, que se informe a la comunidad educativa sobre la importancia de desarrollar esta habilidad en profesionales de la educación capaces de develar lo subyacente en un texto, desnaturalizar hechos y situaciones cotidianas, interpelar posiciones propias y ajenas en los discursos educativos. Dichas habilidades posibilitarían futuras prácticas educativas, acordes con la necesidad de formar ciudadanos críticos y participativos (Díaz et al, 2015, p.156)

Los autores llegaron a la conclusión que entre los rasgos de la lectura crítica identificados, pueden señalarse los vinculados con la interpretación global del texto; la identificación de las intenciones del autor y el reconocimiento de fuentes de autoridad. No obstante, es preciso indicar que el grueso de los estudiantes esgrime argumentos escuetos acerca de cuestiones explícitas en el texto. (p.154).

Hacia allá apunta esta investigación, a poner al lector crítico en acción, teniendo en cuenta la opinión de estos tres autores y a cada uno de estos aportes, de igual forma es enriquecedor mirar que pueden aportar otras investigaciones.

Por otra parte, en México, Vidal y Manrique (2016) realizaron un estudio titulado El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. En este artículo de revisión, ellos hacen un escrutinio bibliográfico exhaustivo de los elementos que intervienen en los procesos de lectura como también las características que los jóvenes universitarios adquieren a lo largo de este proceso.

En la gran mayoría de estas investigaciones se concluye que los jóvenes que inician una carrera en cualquiera de las ramas de la educación no leen y los pocos que llegan a hacerlo no saben comprender lo leído esto tiene su origen en la falta de orientación para emplear las estrategias más apropiadas (Vidal y Manrique, 2016). Uno de los trabajos revisados por estos autores fue el de Martín (como se citó en Vidal y Manrique 2016) el cual

Sugiere que algunos de los factores que se encuentran relacionados con esta problemática son: falta de tiempo, poco hábito hacia la lectura, poco empeño, falta de motivación e inducción por parte de los docentes y falta de conciencia sobre la relevancia de la lectura como una habilidad transcendental para el desarrollo profesional. (p.100)

Como se evidencia en esta investigación que hace una revisión bibliográfica, es urgente el uso de estrategias que promuevan la lectura crítica en los estudiantes.

A nivel nacional, existen muchas investigaciones con aportes relevantes y que atienden a esta nueva tendencia educativa encaminada a la formación integral de los estudiantes, a la interacción del contexto social en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la formación por competencias más allá de la tradicional formación por contenidos temáticos, que permita llegar al saber hacer gracias a los conocimientos adquiridos y al pensamiento crítico, el Ministerio de Educación Nacional MEN le apunta a la lectura como herramienta para aplicar el pensamiento crítico y la formación por competencias, estableciendo, las pautas para este proceso educativo, tanto en los lineamientos curriculares como en las pruebas estatales.

Una de esas investigaciones es la que presenta Herrera Ucros y Villalba Mercado, en Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios, ellos buscan determinar las dificultades que presentan los estudiantes de la Universidad de Sucre en sus procesos de lectura, conocer la manera como lo hacen y si aplican pensamiento crítico, Herrera y Villalba (2012) partiendo de la premisa que la lectura crítica determina la recuperación de la información y del entendimiento de aquello que no se dice en el texto. Mientras que el pensamiento crítico le permite comprender y escarbar la lectura en profundidad, creando en la persona un criterio propio; sin éste, no es posible realizar la lectura crítica. (p. 228)

Por ello, consideran es importante aplicar todo un proceso de intervención en la lectura crítica que aportaba la guía para el desarrollo de estas habilidades, entre este proceso se empleó el programa de formación, lectores críticos competentes en el ámbito universitario, con el que Herrera y Villalba (2012) concluyeron que éste

Si produce mejoramiento de la habilidad lectora y propicia el sentido crítico del estudiante y por ende mejora sus habilidades de pensamiento, incluyendo las relacionadas con el pensamiento crítico. Lo que permite afirmar que quien domina la habilidad lectora, desde una lectura inicial, es decir, de comprensión o lineal, podrá realizar una lectura estructural, o sea crítica. Esta habilidad va a mejorar sustancialmente el pensamiento crítico de los estudiantes. (p. 229)

Mejorar el pensamiento crítico, es la meta a largo plazo que se espera obtener, ya que desarrollando la habilidad lectora se promoverá la lectura crítica que a su vez impulsará el progreso de este.

Por su parte Diana Raquel Benavides Cáceres y Gloria María Sierra Villamil en su artículo Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad, suministran algunas estrategias didácticas para fomentar la lectura y la escritura, desarrollando competencias transversales (Benavides y Sierra 2013). Elaboraron matrices que contemplan una serie de estrategias para la comprensión de lectura y para la producción escrita.

En este caso, se mencionarán las estrategias de lectura: como fueron actividades de prelectura, en la que se le da la oportunidad al estudiante de crear sus propias hipótesis, antes de la lectura por medio de una lluvia de ideas para finalmente después de dicha lectura los estudiantes confrontes sus hipótesis con el contenido del texto.

Otra estrategia es el procesamiento del texto y sus elementos, donde los estudiantes identifican la intención o propósito del texto, la información más importante (idea principal y secundarias) haciendo uso de resúmenes, mapas mentales y conceptuales, cuadros sinópticos, a partir de sus saberes previos y la conexión que haga con otros textos, para esto hacen uso de los niveles de lectura expuestos por Jurado, Bustamante y Pérez (1998) y Casanny (2006) como son dimensión Literal, Inferencial, Crítica intertextual y Contextual.

Las maestras Ivett Ospino Rihaza y Jacqueline Samper Ibáñez, en su trabajo Estrategia didáctica para fortalecer las competencias ciudadanas a través de la lectura crítica en escenarios virtuales, también enfatizan en la relación que existe entre lectura crítica y pensamiento crítico. Ospino y Samper (2014) afirman:

La lectura crítica, por lo tanto, es el paso previo al desarrollo de un pensamiento crítico. Sólo al comprender un texto en su totalidad, desentramando el mensaje implícito del contenido más allá de lo literal, es posible evaluar sus aseveraciones y formarse un juicio con fundamento. El único texto que puede criticarse es aquel que se ha (Cassany) entendido. Por eso la lectura crítica está asociada a una comprensión cabal de la información. Cuando se logra dicho grado de comprensión, el lector puede aceptar o rechazar la idea del autor con responsabilidad sobre su decisión. Para fomentar el pensamiento crítico, pues, primero deben brindarse las competencias necesarias en lectura crítica. (p.61).

Con estas concepciones, se puede deducir que es necesario tener una lectura crítica de los textos, ir más allá de la simple comprensión literal, para alcanzar el grado más alto en la lectura, que es aprovechar el descubrimiento de ideas e información relevante dentro del texto (lectura crítica) para evaluar dichas ideas e información y llegar a aceptarlas o no, creer o no, emplearlas o no en los fines que se consideren (pensamiento crítico).

De igual forma, en su trabajo La lectura crítica en internet: en la educación media, los docentes Sandra Pérez Bautista, Claudia Ardila Medina y Hernán Villamil Moreno, preocupados por la falta de estrategias para el mejoramiento de la lectura crítica, determinan que muy a pesar que a los estudiantes les gusta escoger sus propias lecturas y no que se las impongan, en la medida que el docente asume su tarea de formador y les proponga lecturas de textos interesantes,

los estudiantes responden como lectores, asumiendo su responsabilidad ante ellas, siendo conscientes de su papel, tomando posiciones frente los textos. (Pérez, Ardila y Villamil, 2014)

Pérez et al, (2014) atienden tres consideraciones:

Primero, saber que leer en la red no es una tarea exclusiva para los estudiantes, también es un imperativo para el docente; segundo, comprender que es preciso poseer las competencias para poder adaptarlas de manera didáctica, pausada, crítica y reflexiva, y tercero, entender que enseñar a leer en la red es acercar la realidad sociocultural, la ética comunicativa y el sentido por lo humano. Todo ello articulado en una didáctica crítica coherente. Lo anterior exige posturas activas, *lectores Conscientes* y autónomos capaces de transferir su conocimiento en la transformación del entorno y la cultura. (p.13-14)

Esto es muy importante porque hay que tener en cuenta los intereses de los estudiantes y en algunos casos se debe abordar textos provenientes de las redes sociales no solamente impresos, es pertinente todo lo que apunte en esta dirección, por lo tanto, hay que concientizar al docente de la importancia de conocer, manipular y utilizar de manera correcta la web.

Ahora bien, es conveniente abordar trabajos que aporten sugerencias y recomendaciones en este campo. De esta manera, el artículo de Daniela Pérez Guarín y Jersson David Hospital Celis La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado, presenta una reflexión sobre la importancia de la lectura crítica en los estudiantes universitarios, teniendo en cuenta que la misma sociedad exige el desarrollo de estas habilidades y competencias para poder afrontar los problemas que se presenten, lo cual está por encima de los que los estudiantes llaman saber leer, es decir, elaborar resúmenes, ensayos o reseñas de los textos leídos (Pérez y Hospital, 2014).

Por ello, Pérez y Hospital (2014) recomiendan que los docentes apliquen estrategias para contribuir al desarrollo de la lectura crítica y del pensamiento crítico, fundamento del progreso de todo país, en lugar de seguir importando modelos pedagógicos, económicos y políticos. Sin embargo, la forma como se desarrolla y enseña la lectura crítica es subjetiva, depende de cada estudiante y de cada docente, pues es un proceso que involucra las dos partes, pero en el que los docentes comprometidos por esta labor deben dejar de lado los discursos escritos internacionales para empezar a aplicar otra clase de discursos, de realidades sociales y demás, los cuales permitan un análisis contextual por parte de los estudiantes.

En su artículo: Las pruebas Saber, un ejercicio de lectura, donde Castillo y Pedraza (2014), aseguran que:

En el examen, el estudiante, en su rol de lector, se ve enfrentado a diferentes situaciones de comunicación suscitadas por medio de distintos tipos de textos en los que debe poner en juego su competencia lectora. ...El estudiante debe procesar la información, comprenderla y relacionar y usar la información para analizar, describir, o poner en perspectiva la puesta en forma de conceptos que se involucran en la resolución de un problema particular. No es coincidencia que, en general, las competencias en las distintas áreas tengan que ver con interpretación, argumentación, análisis de perspectivas, aplicación de modelos a partir de condiciones dadas. El examen es en sí mismo un ejercicio lector. (p.17)

Estas competencias de las que hablan las autoras son las que se deben desarrollar siempre en un proceso lector, porque la lectura no es solo en el área de humanidades, es un proceso que abarca todas las áreas y desde todas ellas debe ser incorporada. Esto sin lugar a dudas, permitirá que a la hora de estar frente a una prueba estandarizada se pueda defender mejor en ella, porque

el momento no será tan agotador por la práctica adquirida, de allí la trascendencia que tiene este proyecto de investigación.

En el artículo La lectura y la escritura en clave didáctica, Fernando Vásquez Rodríguez, docente investigador y director de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, comparte estrategias didácticas orientadas a fortalecer el proceso de enseñanza llevado por docentes tanto para la escritura como para la lectura de los estudiantes.

Algunas de esas estrategias que aporta Vásquez (2014) para al mejoramiento de la lectura, son: “Retorne a las prácticas de lectura en voz alta; vuelva a “dar de leer”” Él recomienda que se vuelva a las prácticas de lectura en voz alta, tanto el estudiante como el docente, haciendo la entonación, matices de la voz, gestos y demás acciones que impregnen a los estudiantes de suspenso, atención y deseos de leer.

Vásquez (2014) señala otras estrategias como: enseñar diferentes maneras de leer un mismo texto, utilizar diferentes tipos de textos sean continuo o discontinuos, estimular a los estudiantes a escribir con el fin de terminar de leer, este autor hace alusión a las palabras del maestro Estanislao Zuleta que afirmaba que el proceso de lectura termina solo cuando la persona inicia a escribir sobre el texto leído, sea haciendo resúmenes, notas al margen, comentarios, escribiendo ideas principales, entre otras. (Vásquez, 2014)

Para Vásquez (2014) es importante que después de la lectura se motive al estudiante a dialogar sobre la lectura, es allí donde entra en juego la estrategia pregunta convergente y divergente que oriente el dialogo hacia la lectura crítica, sin presiones de notas o calificaciones. Además, él recomienda que las lecturas que se escojan sean afines con las dificultades que enfrenta el estudiante, para que de esta forma sean atractivas para ellos (Vásquez, 2014)

Al mismo tiempo que se debe tener en cuenta cada una de las estrategias que propone Vásquez, Es pertinente la revisión del trabajo investigativo de los docentes Herrera Mendoza y Rico Ballesteros titulado El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela, cuyo objetivo fue caracterizar el clima escolar en la Institución Educativa Distrital (IED) bajo una metodología de tipo descriptivo-analítico de corte transversal, esta investigación le aporta a la presente, un aspecto que se deben tener presente para mejorar los procesos lectores, como es fomentar en el aula de clases los ambientes nutritivos y desechar los ambientes tóxicos como los llama Arón y Milicic como se citó en Herrera y Rico (2014) donde los primeros

Ofrecen a las personas la sensación de motivación a participar en todas las actividades que se establecen en la escuela, poseen disposición y entusiasmo por aprender y en general aquellas actividades en donde se generan procesos de interacción que favorecen una convivencia positiva. (p.9)

Este tipo de ambientes son los que el docente investigador debe fomentar al momento de la ejecución del proyecto, porque permitirá mejores desempeños por parte de los estudiantes y del mismo docente, por el contrario, los ambientes tóxicos

Obstaculizan el desarrollo de los estudiantes puesto que generan en ellos irritación, estrés, falta de interés y motivación por desarrollar habilidades académicas. ...puede conducir a que los estudiantes manifiesten apatía por asistir a la escuela y participar en las actividades realizadas en ella. (Arón y Milicic como se citó en Herrera y Rico, 2014, p.9).

Este tipo de ambientes son necesarios eliminarlos o por lo menos atenuarlos dentro del aula de clases, para poder optimizar el rendimiento académico en los estudiantes del grado noveno. Por su lado, el Ministerio de Educación Nacional en su compromiso por promover la cultura de la lectura y escritura en niños y jóvenes, ha ideado el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer

es mi cuento” PNLE, en el cual se busca que esta población escolar incorpore la lectura y la escritura a su vida, mejorando su formación académica a través de la dotación de bibliotecas escolares donde se pueda acceder a los materiales de lectura necesarios, lo que demuestra a nivel Nacional el interés y necesidad de incrementar y mejorar los procesos lectores.

En el marco de todas estas políticas de calidad educativa del Ministerio de Educación, nace una experiencia que promueve la lectura como mecanismo hacia la excelencia académica, es la evidenciada en el artículo Hacia la excelencia académica con buenas prácticas lectoras de Yinna Paola Higuera, exgerente del Programa Todos a Aprender PTA, producto del trabajo en la Institución Educativa Inobasol del municipio de Soledad, Atlántico, donde los docentes de básica primaria en conjunto con la tutora del PTA, Tulia Mosquera González, lograron que en las pruebas Saber se pasara del nivel bajo al alto, que se transformaran tanto las prácticas de enseñanza como los hábitos de lectura y comprensión de textos.

Como expresa Higuera, todo esto gracias a la implementación de estrategias de enseñanza que obedecen a tres momentos de lectura y para hacer uso de estas estrategias. Un primer momento de lectura, es Antes de leer, donde los docentes aplican estrategias de enseñanzas previas a la lectura y pre instruccionales activando según Higuera (2014) “los conocimientos previos en los niños y los procesos de inferencias a partir de la lectura de los paratextos; los niños presentan sus hipótesis acerca de lo que consideran que puede tratar la lectura” (p.59).

El segundo momento, es Durante la lectura, Higuera (2014) en el cual “se realiza lectura en voz alta párrafo a párrafo, continua o por grupos. Se realiza subrayado de ideas principales y de palabras desconocidas, y se encuentra significación en el contexto del texto” (p.59). En este momento las estrategias son co-instruccionales, es decir, el docente apoya curricularmente el proceso de lectura y la interacción texto-estudiante.

El tercer momento, es Después de la lectura, Higuera (2014) “espacio para el desarrollo de talleres de preguntas que incluyen los niveles literal e inferencial, resúmenes, mapas conceptuales, dibujos, manualidades, dramatizaciones y trabajos artísticos” (p.59). En este momento las estrategias son post instruccionales, es decir, el estudiante tendría una visión crítica de los textos y de lo aprendido con el contenido de éstos siendo un momento autorregulador y evaluador del proceso.

Estos momentos de los que habla la autora son esenciales al momento de iniciar, realizar y terminar una lectura, porque orientan, motivan, organizan al estudiante y al docente en el ejercicio lector, haciendo de este algo dinámico, interactivo, participativo permitiendo el desarrollo de habilidades orales, además de la criticidad.

En la Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia, José Leonardo Serna Díaz y Jorge Enrique Díaz Cortés, dan a conocer su trabajo con estudiantes de la Licenciatura en Lingüística y Literatura y de primer semestre de otros programas académicos de la Universidad La Gran Colombia, el cual tiene como objeto proponer algunas estrategias didácticas a la hora de realizar una lectura crítica, puesto que observan a través de un diagnóstico que dentro de las causas por las que la lectura no es significativa en los estudiantes, es que se asocia a la academia, a una nota, a un examen, a una exposición, a un deber u obligación. Lo que trae consigo, la poca práctica lectora y las deficiencias en cuanto a la comprensión o niveles de desempeño básicos a la hora de leer.

Como ya se mencionó, en esta experiencia se hizo un diagnóstico de los niveles de lectura y los problemas que presentaban los estudiantes a través de la realización de dos pruebas, una de comprensión literal y otra de comprensión inferencial, donde se encontraron los niveles de desempeño más bajos. Luego, se intervino pedagógicamente con las estrategias, que iban según

Serna y Díaz (2014) “desde la identificación del tipo de texto, la elaboración de una macroestructura referencial, para, específicamente, reconocer la o las hipótesis, los argumentos y algunos marcadores textuales; además de establecer las condiciones de producción del discurso” (p.174). Tratando que los estudiantes explicaran lo comprendido en debates a nivel grupal y también por escritos que después se socializaban al grupo y era evaluado por todos.

Sánchez y Brito por su parte, en el artículo titulado Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral, que persiguió como objetivo hacer un análisis de como poder perfeccionar las competencias lectoras además de otras competencias para mejorar los aprendizajes en estudiantes universitarios, empleando como metodología el diseño mixto, ellos manifiestan que “las instituciones educativas, deben colocarse más en los zapatos de los estudiantes, e indagar si están satisfechos con la forma como se dirige el proceso de enseñanza en las aulas; pues finalmente ellos están pagando el servicio educativo, deben escucharse sus críticas (Sánchez, Brito, 2015, p.134).

Sánchez y Brito sugieren que los docentes deben mostrar sus capacidades y contribuir en que los estudiantes aprendan las técnicas comunicativas y se interesen de estos procesos, enseñándoles los beneficios personales que trae consigo tanto la lectura como la escritura. Lo que aporta a la investigación porque si el estudiante conoce de antemano el para qué de la lectura esta se incorporará de manera natural a su ejercicio escolar y extraescolar, no lo verá como una obligación sino como una manera de recrearse, aprender y sobre todo disfrutar.

Por su parte Vargas (2015) en su artículo: Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). Él pretende someter a prueba que la lectura crítica es uno de los componentes en educación, fundamentales y que por lo tanto debe ser prioritario la atención de esta a lo largo de la educación en todos los

niveles y grados de enseñanza porque si se logra desarrollar este tipo de lectura, los sujetos están en capacidad de enfrentar cualquier modo de leer en una sociedad regida por la información y el conocimiento.

Apoyado en los referentes teóricos de su trabajo, observa que la lectura crítica en este país no se encuentra en el nivel indicado y que tanto los lineamientos curriculares como las pruebas de evaluación no están apuntando correctamente al mejoramiento de este proceso, pues está demostrado que los modelos lingüísticos y psicolingüísticos no son suficientes para alcanzar la lectura crítica que impone esta era y que es necesario un componente que involucre a la sociedad y a la cultura.

De esta manera, Vargas (2015) concluye su trabajo afirmando que:

Los currículos y discursos oficiales siguen reproduciendo el paradigma del enfoque psicolingüístico, desconociendo los avances de disciplinas como los nuevos estudios de literacidad (nuevos estudios de cultura escrita) y enfoques más socioculturales y críticos, necesarios para poder navegar con timón crítico en la sociedad digitalizada. Son necesarios más estudios... para poder tener una comprensión más cabal de los ajustes que deben tener este tipo de exámenes de competencias. (p.158)

Esta posición de Vargas frente a la educación colombiana en materia de Lectura Crítica, fue uno de los impulsos que tuvo Gloria Avendaño de Barón para elaborar el artículo de investigación científica titulado: La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes, en el cual muestra los resultados obtenidos después de explorar en una institución educativa colombiana, específicamente, en Tunja, en el área de Humanidades y Lengua Castellana, las apreciaciones de un grupo de 10 maestros con respecto a la Lectura Crítica y la situación real tanto de maestros como de estudiantes sobre lo que se sabe y aplica en cuanto a lectura crítica en la educación de este país.

Para cumplir este objetivo, Avendaño se apoya en referentes teóricos como la lectura crítica, la escritura, la pedagogía crítica y la trasposición didáctica y lo hace porque “no es posible hablar de lectura crítica sin aludir al proceso escritural que debe derivar” y para soportar esta posición se apoya en Cassany (2013), Avendaño (2016) “Pensar en lo que podemos escribir después de leer nos ayuda a leer” (p.212).

Ahora bien, en lo que respecta a lectura crítica, Avendaño afirma que es necesario que se desarrolle un pensamiento crítico, señalando que este es:

El pensador crítico es generalmente inquisitivo, curioso, bien documentado, inquieto, de mente abierta, flexible, justo en sus valoraciones, prudente al exponer sus juicios, claro en los temas objeto de discusión, presto a reconsiderar y replantear una postura, organizado en asuntos complejos, dispuesto a mirar el problema objeto de solución desde diversas perspectivas y caminos para lograrla, respetuoso de la opinión ajena, diligente en el rastreo de información, relevante y persistente en la búsqueda de resultados. (p.213).

Por tanto, estas características deben predominar en quienes lean críticamente y son fundamentales en la educación, debido a que un estudiante que piensa de manera crítica, es capaz de no tragar entero, como se afirma coloquialmente; tiende a establecer una relación cercana con los docentes, compañeros, familiares y demás miembros de la comunidad para encontrar respuestas que solucionen las problemáticas sociales en las que está inmerso y trascender en su papel de estudiante, vecino, ciudadano y colombiano.

Álvarez (2016) en su investigación “Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca” considera que es necesario que a los estudiantes se les presenten textos no solo desde el área de Español y Literatura sino desde cualquiera, especialmente desde las Ciencias Sociales, donde se

brinde la coyuntura de trabajar con una situación real de su contexto, de su historia, para que analice la realidad que él vive y adopte una opinión, posición o alternativa frente a ella, con el objetivo que los estudiantes sean más críticos y reflexivos ante su contexto. Esta opinión es tenida en cuenta porque esta investigación se desarrollará precisamente a través del área de Ciencias Sociales.

Carmen Elena Yela Chávez, en su artículo Enseñar y aprender a leer críticamente en la escuela: análisis de una secuencia didáctica mediada por TIC para la clase de Lengua en séptimo grado, muestra los resultados de una propuesta aplicada en un grupo de estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa de la ciudad de Yumbo (Valle del Cauca), en donde se analizaron las implicaciones que se obtienen cuando se implementa una secuencia didáctica mediada por TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura crítica de textos de opinión, atendiendo al contexto, que en palabras de Yela (2016) sería:

Hablar de las implicaciones de la implementación de esta SD sin concebir el contexto en el que ésta surge, sería olvidar que el aula está ubicada dentro de la escuela y, ésta a su vez, está situada en medio de las demandas y las ofertas educativas, económicas y culturales de orden nacional y global. Entre ellas, la integración de las TIC a la enseñanza y aprendizaje escolar y la búsqueda por el desarrollo de competencias de lectura crítica en diversos contextos comunicativos. (p.158)

Esto demuestra que en el proceso de aprendizaje el contexto es fundamental, porque cada estudiante tiene una historia, cada institución tiene un pasado, están rodeados de unas circunstancias específicas, que se deben respetar y concebir para mejorarlo, si no se tiene en cuenta el contexto se fracasa.

Yela (2016) concluyó “que la transformación educativa no se garantiza con la inclusión de las TIC, sino que son las configuraciones en términos pedagógicos y didácticos las que dinamizan o potencializan los usos de la tecnología” (p.165). Y que este propósito resulta ser un trabajo riguroso, transformador y complejo, sobre todo cuando los docentes no poseen tiempo suficiente para capacitarse y dedicar en las clases espacio para este fin.

Luego, de referenciar investigaciones que brindan sugerencias generales, es necesario conocer propuestas que proporcionen soluciones a estas dificultades, a través de estrategias que mejoren la lectura y, específicamente, la lectura crítica.

5.1.2. Antecedentes pregunta convergente y divergente. Atendiendo a la variable estrategia pregunta convergente y divergente, a nivel continental, específicamente en México, Julio Pimienta Prieto en su libro Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje, Docencia universitaria basada en competencias, hace una recopilación de diversas estrategias de enseñanza que facilitan la labor docente, entre ellas hace alusión a la importancia de hacer preguntas especialmente para indagar los conocimientos previos que posee el estudiante.

Pimienta (2012) afirma “En la enseñanza son un importante instrumento para desarrollar el pensamiento crítico. La tarea del docente será propiciar situaciones en las que los alumnos se cuestionen acerca de elementos esenciales que configuran los objetos, eventos, procesos, conceptos etc” (p.7). Lo expresado por este autor, cobra relevancia porque se debe atender la necesidad imperante de motivar e instruir al docente en la formulación de buenas preguntas, las cuales contribuyen a, según Pimienta (2012)

Desarrollar el pensamiento crítico y lógico, indagar conocimientos previos, problematizar un tema, analizar información, profundizar en un tema, generar ideas o retos que se puedan

enfrentar, estimular nuevas maneras de pensar, desarrollar la metacognición, potenciar el aprendizaje a través de la discusión (p. 8)

Cada una de estas habilidades serán las que se tendrán en cuenta, para desarrollarlas y potenciarlas a lo largo de la aplicación del proyecto.

En Venezuela, el trabajo de investigación titulado Uso de las estrategias de enseñanza en la práctica docente simulada, Castro y Fossi (2015) refieren que usar la pregunta como estrategia es abrir la puerta al conocimiento, esta promueve la contribución activa y participativa de los estudiantes en la clase, permite generar un ambiente de aprendizaje sano, además de ser uno de las formas más usadas por los docentes para indagar pre saberes y saberes estructurados, la pregunta generalmente está asociada a todas las formas de enseñanza aprendizaje.

Para Castro Fossi (2015) la utilización de la pregunta como estrategia cumple con algunos propósitos como:

- Facilita el proceso de comunicación dentro del aula, porque en forma inmediata, permite ejecutar la retroalimentación y mejorar el proceso de la clase;
- Es una vía para lograr el consenso argumentativo, producto de un análisis del contenido; contribuye a corregir planteamientos incorrectos;
- Impide que la discusión se salga de sus límites conceptuales;
- Permite fijar la atención, centrar ideas y resultados;
- Profundizar en un punto en particular del tema;
- Terminar una discusión grupal;
- Aportar una conclusión;
- Impulsar la participación activa de los alumnos;

- Posibilitar el control del grupo en general y su conducción hacia el objetivo final de aprendizaje. (pag.52)

Para este autor los docentes deben usar la pregunta siempre con un objetivo o propósito establecido, no es una cuestión del azar, sino que es producto de una planeación previa en donde por lo menos se deben tener de base una serie de preguntas que respondan a la necesidad de conocimientos que tienen todas las personas sean profesionales o no.

A nivel nacional, el estudio de naturaleza descriptiva comparativa, que realizaron Gravini, Cabrera, Ávila, y Vargas (2009) titulado Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla cuyo objetivo fue “identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y las estrategias de enseñanza principalmente utilizadas por los docentes en las diferentes asignaturas” (p.124). se evidenció que los docentes hacen uso frecuente de la pregunta como estrategia de enseñanza dentro de las aulas de clase, ya sea que conozcan o no los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, demostrando con ello que la pregunta siempre ha estado y seguirá estando presente en el proceso enseñanza aprendizaje.

Cabe señalar que Castro y Herrera (2013) en su trabajo El uso de la pregunta como estrategia de formación didáctica en el aula de clase, cuyo objetivo es caracterizar el uso de la pregunta en el aula de clase universitaria como herramienta de la didáctica, esta investigación fue tipo cualitativa, los instrumentos que utilizaron para recolectar la información necesaria fue la entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. Obtienen como resultado que los docentes describen la pregunta de diferentes formas, algunos como medio para analizar, otros para aplicar y otros para interpretar, desarrollando más el pensamiento convergente antes que el divergente, el cual es fundamental para que haya aprendizajes duraderos y significativos.

Castro y Herrera (2013) afirman que los docentes llegan a las aulas de clase con el objetivo de hacer uso de las preguntas para debatir, producir un razonamiento crítico, es decir reflexionar en torno a algo, animarlos a la participación activa en clase y de esta manera poder atraer su atención durante la clase.

6. Marco teórico

El ser humano en su búsqueda constante de comunicar sus pensamientos, sentimientos y necesidades ha optado por diferentes maneras de expresión y transmisión de mensajes, ideas y conocimientos, entre ellas la lectura y la escritura, Ramírez (2014) “las dos más grandes obras del museo de la creación del ser humano, infinitas en belleza, en complejidad, en comunicación, en significados y en alcance; están ahí, ... a la espera de ser disfrutadas, apropiadas, admiradas, mejoradas... por todos” (p. 3).

En otras palabras, al posesionarse la lectura como uno de los procesos cognitivos de mayor importancia, por incentivar el pensamiento crítico, además de ser un proceso informativo, social e histórico, permite consigo la evolución vertiginosa de la comunicación y el desarrollo social. Por lo tanto, los gobiernos preocupados por el avance social, económico, cultural y tecnológico de sus naciones, deben enfocar sus esfuerzos a la educación como camino seguro de progreso.

6.1. Educación y aprendizaje

En Colombia, la Ley 115 o Ley General de Educación, en su artículo número 1, define el concepto de educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p.1).

Desde la óptica de la neurociencia la educación implica el conocimiento de tres niveles del ser humano como son: lo biológico, lo cognitivo y lo comportamental. Por esta razón en la medida que se conozca cómo funciona el individuo, así se darán mejores procesos de enseñanza

aprendizaje. Así sucede con la lectura crítica, sabiendo cómo se da todo el proceso de aprendizaje se buscan las mejores estrategias en este caso concreto la pregunta convergente y divergente para mejorarla.

“La efectividad de la instrucción aumenta en la medida en que el contenido se presenta no sólo en la modalidad verbal tradicional...sino también en la modalidad no verbal... lo cual contribuirá a estimular el hemisferio derecho” (Ruiz, 1998, p.103). Por este motivo no solo se ofrecen para leer, textos continuos sino también discontinuos, los cuales son más llamativos y motivan los procesos lectores.

La neurociencia también clarifica la cuestión de la unión indisoluble que hay entre la adquisición de los aprendizajes y los sentimientos, planteando la necesidad que se debe generar en los docentes, para crear un ambiente propicio, interesante, atrayente, sugestivo y placentero que envuelva a los estudiantes en un clima de cordialidad, el docente debe ser muy fino para descubrir esas señales que se convierten en muros que no posibilitan y que por el contrario amenazan la interacción entre todos. Ruiz, (1998). La pregunta convergente y divergente de alguna manera ayuda a suavizar los ambientes de aprendizaje, al introducir a los estudiantes al tema desde los presaberes, desde lo que ellos han vivenciado.

Vygotsky citado por Vielma y Salas (2000) considera que la educación es la base para el desarrollo humano, sino es la más importante casi lo es, el desarrollo no es más que el resultado de las interacciones que se dan entre los aprendizajes y los individuos que cumplen la función de mediadores de la cultura, donde se les da privilegio especial a los lazos entre los factores sociales, culturales e históricos y como estos lazos actúan sobre el desarrollo intrapsíquico.

A esta relación le llamo “zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial” (Vygotsky citado por Leiva, 2009, p.14). Para

este autor los procesos superiores de pensamiento se adquieren y desarrollan primero en el contexto social para luego ser internalizados.

Piaget por su parte, propone un paradigma enfocado en el desarrollo humano, donde juega un papel muy importante la maduración orgánica, es decir la edad y la historia del individuo, que comienza como un ser individual para luego convertirse en un ser social.

“El desarrollo está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento, reguladas por los fundamentos biológicos del desarrollo, así como por el impacto de los factores de maduración” (Piaget citado por Vielma y Salas, 2000, p.33).

Estas estructuras de las cuales habla Piaget son dependientes del ambiente social en que se desenvuelva el individuo, él las organizó en cuatro categorías como son la sensorio motriz que va desde que el niño nace hasta los dos años, preoperacionales, concretas y abstractas. En el caso de los estudiantes de noveno grado al estar ubicados según esta categorización en la última instancia, permite que ellos puedan asimilar los procesos de lectura crítica, con la madurez necesaria para llegar del nivel literal al inferencial y continuar al último nivel como es el crítico, con la utilización de preguntas más complejas como la divergentes.

Además, propuso que los actos inteligentes del ser humano, están sujetos al equilibrio entre las tendencias de asimilación y acomodación. En la tendencia de asimilación, el individuo integra en su cotidianidad sucesos, cosas, o circunstancias dentro de su manera de pensar y actuar, las cuales hacen parte de sus estructuras cerebrales de una manera organizada, en la tendencia de acomodación esas mismas estructuras mentales sufren una reorganización con el fin de incorporar nuevas experiencias, que vive en el mundo adaptándose a las necesidades que le exige la cotidianidad (Piaget citado por Vielma y Salas, 2000).

Bandura también hace alusión al desarrollo humano, entendido como el efecto del aprendizaje, el cual se da de acuerdo a los estímulos que te ofrezca el medio donde se desarrolla el individuo, siendo necesarios situaciones reales y simbólicas. Postula que los seres humanos, son conocedores y ejecutores de su realidad, y que además son autorreactivas a esas situaciones que la cotidianidad le ofrece, como también tienen la capacidad de autodirigirse, de acuerdo a la motivación que tenga, haciendo un intercambio entre motivación y la acción (Vielma y Salas, 2000) Uno de esos estímulos se constituye el uso de la estrategia como tal que conlleva a autodirigirse a la adquisición de la lectura crítica.

El desarrollo humano también fue tratado por Bruner quien postuló que éste se da a través de etapas bien diferenciadas, cada una de esas etapas se caracteriza por la construcción de representaciones mentales por parte del individuo tanto de sí mismo como del mundo que lo circunda. Es la capacidad del individuo de conservar, de persistir en una respuesta ante los diferentes estímulos que el contexto le presente (Bruner citado por Vielma y Salas 2000). La estrategia pregunta convergente y divergente en el aula de clases, se convierte en uno de esos estímulos que facultan a los estudiantes mejorar sus competencias en torno a la lectura crítica.

Lo que significa que según Bruner el aprendizaje está supeditado a la capacidad de poder asimilar o adquirir los nuevos conocimientos, que te ofrece el contexto como propios, asumiendo una postura más allá de la información adquirida (Bruner citado por Vielma y Salas 2000). En sí eso es lo que se pretende con la estrategia, que el estudiante asuma una postura personal defendida con argumentos sólidos, que sean críticos de la realidad que se les presente a través de los diferentes textos.

Ejerciendo el derecho que tienen todos los niños a la educación formal que se ofrece en las instituciones educativas, el cual debe facilitar la adquisición de experiencias de aprendizajes

genuinos, se dan al interior algunos procesos muy interesantes y necesarios como son los procesos lectores y escritores, en donde la lectura juega uno de los papeles más importantes, y no solo leer por leer, sino que se den procesos de lectura crítica reales.

Es en este escenario cobra fuerza lo expresado por Conde, Frías y Rico (2015) al afirmar que el docente en la actualidad se enfrenta a un gran compromiso con la educación, lógicamente si no pertenece al grupo que solo le interesa transmitir conocimiento y ser dueño de este eternamente, este docente comprometido con la presente educación necesita entregar el mayor de los esfuerzos para ofrecer las mejores condiciones que conlleven a la formación integral del educando, todo dentro de un ambiente flexible comprometido con la diversidad, con el fin que todos y cada uno de los estudiantes logren conseguir su propio proyecto de vida.

Con respecto al concepto de lectura, este a través del tiempo ha ido cambiando, de acuerdo a las diferentes corrientes y teorías que han ido surgiendo. Es así como para el Cognoscitivismo, la lectura se relaciona con el procesamiento de información, donde lo importante es la relación que tiene el nuevo conocimiento, el cual debe ser significativo, con los que se tenían, es decir con los presaberes, que están presentes en las estructuras cognoscitivas del lector. (Ausubel citado por Leiva, 2009)

Para ello es sumamente importante que el nuevo conocimiento no se relacione de manera caprichosa o arbitraria, con lo que el lector conoce, sino todo lo contrario, de manera esencial, con el fin que se asimile, se incorpore como nuevo conocimiento y en adelante pueda irse estableciendo relaciones cognoscitivas con el nuevo material que vendrán a hacer parte de las nuevas estructuras. (Ausubel citado por Leiva, 2009)

Por su parte, el constructivismo concibe la lectura como un medio para la reconstrucción del conocimiento, el cual es el resultado de la interacción sujeto-objeto. A medida que el individuo,

construye el conocimiento, también construye estructuras cognoscitivas que le ayudarán a entender el mundo donde vive y a representar lo que desea aprender, es decir, que en la medida que se habituó a la lectura y relacione estas con sus saberes previos, mayores serán sus discernimientos con respecto a la realidad donde habita.

Este proceso no se da aislado, está condicionado a las etapas evolutivas del ser humano, es escalonado, pero al mismo tiempo secuencial, pasando de niveles inferiores o sensoriomotrices hasta niveles superiores pasando por un pensamiento concreto hasta llegar al pensamiento abstracto. (Piaget citado por Leiva, 2009)

Desde la perspectiva de Freire la lectura es el descubrir de un conjunto temático, que generalmente no está explícito en el texto, es un diálogo entre el lector y el autor, mediados por las temáticas de las cuales trata. Para él, el lector crítico es el que reconoce hasta donde puede responderle al texto, y cuando no puede debe prepararse mejor para volver a él y entonces entenderlo plenamente, con una actitud receptiva, reflexiva, de permanente investigación, que enfrente lo que se sabe, con lo que se lee, aprehendiendo críticamente el contenido de un texto (Freire citado por Leiva 2009).

Freire citado por Remolina (2013) considera que la acción de leer no queda solo en decodificar las palabras, sino que va más allá integrando la percepción crítica, la interpretación y reescritura. La percepción desde la criticidad está encaminada a lo cognitivo, al entender lo que dice el texto, pero también la relación que tiene con la cotidianidad en la cual se desenvuelve el lector, Freire tiene muy claro la relación íntima que tienen los códigos representacionales del acto de leer como son: el mundo, la palabra, la realidad y el texto los cuales se conjugan todos en el sujeto lector.

La interpretación según Freire citado por Remolina (2013) puede ser considerada a través de dos acciones, una la que busca significación o sentido de lo que está escrito (aspecto cognitivo) y la otra que busca ejecución física (reescritura). El acto de leer debe estar relacionado con la intención de transformar la realidad circundante, haciendo uso de la reescritura del mismo texto.

Por su parte, Cassany (2005) haciendo alusión a Freire opina que “leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz” (p.33). Para él se leen discursos del contexto circundante, es decir se lee el mundo y se interactúa con él, para cambiar la vida del lector.

6.2. Lectura y lectura crítica

Ahora bien, Castillo y Pedraza (2014) conciben la lectura como la entrada o el umbral que conlleva a acceder a la escritura, los dos procesos van de la mano y ambos le apuntan a adquisición de los aprendizajes, en la medida que se desarrollen estos procesos, se contribuye significativamente, a darle sentido a estos, porque la lectura y la escritura son habilidades imprescindibles para todas las áreas del conocimiento.

Pero estas habilidades no solo son necesarias para la adquisición de los aprendizajes, sino que además “se despliegan capacidades cognitivas superiores como la reflexión crítica, el razonamiento complejo y la conciencia de los procesos de pensamiento propios” (Castillo y Pedraza, 2014, p.19). De allí la gran importancia que tiene el proceso de lectura.

Por otra parte, Santiago, Castillo y Morales (2007) aseguran que el concepto de lectura ha cambiado totalmente, en la actualidad es concebida como un proceso dinámico e interactivo,

donde juega un papel muy importante las operaciones cognitivas de los individuos, dejó de ser algo estático para ser vivaz, práctico e intenso, en donde se ponen en juego varias destrezas mentales, que buscan hacer una reconstrucción del significado del texto que se leyó. Quedando atrás el concepto que la lectura debía concebirse solo como un proceso de decodificación, de transcripción de unos símbolos gráficos a unos orales o verbales.

Dos años después estos mismos autores Santiago, Castillo y Morales (2009) concluyeron en otra de sus investigaciones que la lectura es un proceso cognitivo, que involucra varias acciones mentales como tener presente el objetivo por el cual se lee, la exploración de saberes previos, el análisis concienzudo que se haga en torno a la información que se presenta en el texto, identificación de ideas principales y secundarias, y la elaboración de representaciones que den cuenta del desarrollo de la autorreflexión.

Es importante el concepto de Cassany (2006) sobre lo que él considera que es leer:

Leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta. (p.21)

Para este autor, leer es un proceso que trasciende a las estructuras cognitivas más profundas, no es la simple decodificación de símbolos, ni el lector es un actor pasivo, todo por el contrario, leer implica una serie de acciones muy complejas que se ponen en juego al momento del ejercicio como tal, en donde el bagaje intelectual del lector es fundamental. Al aplicar la estrategia de preguntas convergente y divergente se debe incrementar no solo la capacidad para

inferir, predecir, describir, clasificar entre otros, sino poner en juego todos los elementos que intervienen para lograr desarrollar las competencias en torno a la lectura crítica.

Él reafirma que no son solo estos procesos ya que “Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socio culturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura” (Cassany, 2006, p.2). Lo que quiere decir que es un juego de interpretaciones de cómo cada uno hace uso de cada género discursivo, lo que significa, en este caso, el docente debe conocer cómo se utilizan los géneros discursivos, las clases de palabras o expresiones que usa el autor y lo que significan para el lector.

Para Cassany (2006) en el proceso de lectura es fundamental tener en cuenta los intereses y conocimiento del lector para que realmente se dé un buen ejercicio como tal. Por ejemplo, si el lector conoce la estructura del tipo de texto que lee se le facilita el proceso, un texto instructivo (receta culinaria) será comprendido mejor, si el que lo lee sabe que esta debe tener un título, unos ingredientes o insumos y una forma de prepararla, conoce los términos de cocina por ejemplo baño maría, saltear, gratinado.

Igual sucede con los diferentes formatos y tipologías textuales, si se conoce su estructura, organización interna, distribución de párrafos, léxico, va a ser mejor aprovechado que cuando no se conocen estos aspectos.

Según Cassany (2003) para alcanzar la esencia de la lectura crítica es necesario que el lector aprenda a leer las líneas o alcanzar el nivel literal, es decir, que sea capaz de decodificar el significado, que sitúe ese significado dentro del contexto de lectura, para que alcance sentido, es necesario percibir y atrapar la información tal cual la trasmite el autor, sin necesidad de hacerle interpretación.

Además de leer las líneas es necesario que el lector aprenda a leer entre líneas, es decir que alcance el nivel inferencial, que según Cassany (2003) es la capacidad que tiene el lector de recuperar la información implícita que contiene el texto, ir más allá de lo expresado a simple vista, de tal manera, que se pueda “elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (p.116). Con las inferencias que el lector pueda extraer del texto leído, este reconstruye de una mejor manera el significado principal y más importante del texto.

Ahora bien, la lectura crítica no se limita solo a estos dos procesos además hay que leer detrás de las líneas, es decir el nivel crítico intertextual que va más allá, poniendo en juego la capacidad del lector de comprender que pretende el autor del texto con lo expresado, las razones que pudo haber tenido para expresarse en dicha forma, con que otros discursos se relaciona, en este nivel de lectura el lector puede y debe declarar una posición personal a favor o en contra de expresado, como también dar juicios valorativos, entre más información se posea del autor mejor será la producción de este nivel.

Teniendo en cuenta lo establecido en uno de los referentes de calidad de la educación colombiana se encuentra que

En la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación. (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, MEN., 1998, p.75)

La capacidad que tiene el lector de hacer esa extrapolación entre un texto y otro, entre un texto y el conocimiento que él tiene del mundo que lo rodea, es la que finalmente se busca dinamizar en el proceso de lectura crítica como tal, que el estudiante sepa hacer esa relación

intrínseca entre sus conocimientos previos y lo que el texto le propone, para así tomar una postura personal con respecto al contenido del mismo.

Cassany (2006) plantea que hay tres concepciones sobre la lectura: una lingüística, una psicolingüística y la sociocultural. La primera hace referencia a una lectura vista desde el significado de las palabras, significado que se atribuye al diccionario, es una lectura estática, con un significado único, no permite variaciones, ni subjetivismo; es totalmente independiente del tipo de lectores y los contextos en los que se dé el proceso lector, de hecho, un mismo lector en diferentes momentos y situación siempre va a entender lo mismo, porque su significado depende exclusivamente de las acepciones del diccionario.

La segunda concepción de la que habla Cassany (2006) es la psicolingüística, en la que la comprensión del texto no depende del significado de las palabras sino que el lector proporciona unos datos que no se mencionan en el texto haciendo uso de sus saberes previos y las inferencias que puedan surgir, como también se agregan a esta concepción lo referente a las ironías, las deducciones que el lector pueda hacer con respecto al enunciado, de igual manera un mismo texto tendrá significados diferentes para cada lector sin que uno sea de menor comprensión que el otro, todo depende de la lupa con la que se mire.

En consonancia con lo expresado, el significado del texto se aloja en la mente del lector, es él y solo él, el que da verdadero significado a lo leído partiendo de sus presaberes del mundo, de su intelecto, de sus creencias, de las circunstancias de lectura, de su capacidad para formular hipótesis y además saberlas verificar o reformular. “El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería” (Cassany, 2006, p.32-33).

La última concepción de la lectura abordada por Cassany (2006) es la sociocultural, en la cual no solo intervienen los significados de los vocablos y las capacidades mentales del lector sino que además se necesita de una práctica cultural que está inmersa en una comunidad en la cual intervienen su propia historia, sus tradiciones ancestrales, sus costumbres, sus prácticas comunicativas específicas, que le dan sentido a lo escrito, un mismo mensaje quizás no tendrá el mismo sentido de comprensión para un nativo de San Andrés que para un rolo bogotano.

Serna y Díaz (2014) afirma, “la lectura es concebida en este estudio como una práctica social enfocada al desarrollo de estrategias que permitan crear procesos reflexivos y críticos sobre el entorno y sobre el saber que se adquiere durante la formación profesional” (p.159). Estos autores coinciden en cierta manera con lo expresado por Cassany, cuando habla de las concepciones sobre la lectura, pero ellos le llaman enfoques, los cuales los utilizan para ampliar la definición de lectura, entre ellos el enfoque lingüístico que la mira “como un proceso perceptivo y secuencial” (p.160); el enfoque cognitivo que “implica poner en marcha una serie de procesos, entre otros: abstraer, analizar, sintetizar, predecir, comparar y asociar, con el fin de llegar a un mejor nivel de comprensión ante lo que se lee” (p.171)

Y por último el enfoque socio-cultural que plantea que la lectura es “una relación de interdependencia entre texto, lector y sociedad; los significados no solo se encuentran en la relación entre el lector y el texto, sino que también se encuentran en la comunidad de hablantes, en la cultura” (p.172), lo que complementa con lo afirmado por Cassany como se citó en Serna y Díaz (2014) “aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también, adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura” (p.172).

El conocer los enfoques que analizaron estos autores es esencial porque pueden aportar a la investigación al momento de la aplicación de la estrategia, los cuales deben tenerse en cuenta, para obtener mejores resultados, poniendo todas las condiciones necesarias al servicio de la propuesta. Es conveniente además que se tenga en cuenta que la lectura crítica, va más allá de la comprensión literal e inferencial porque esta apunta a consolidar en el lector una opinión, un juicio, una posición personal ante el contexto discursivo, con el fin de descubrir las verdaderas intenciones del autor y del texto además de los discursos de la cultura. (Serna y Díaz, 2014).

Alonso (1991), Solé (1992) y Wells (1990), citados por Díaz y Hernández (2004) están de acuerdo que se deben tener en cuenta unos tipos de conocimientos básicos para la comprensión lectora como son:

Las habilidades lingüísticas necesaria de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático. El conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en el texto. Las habilidades estratégicas, metacognitivas y autoregulatoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje. El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales. El conocimiento de que los textos tiene propósitos variado y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o práctica sociales y comunicativas de distintos tipos.

Es indiscutible que el proceso de lectura es muy complejo, por lo tanto, se debe preparar al lector (estudiante de noveno, en este caso) para que asuma este reto con todo el equipamiento completo, el docente está llamado a servir de mediador entre el lector y el texto brindándole al primero las herramientas con las cuales se debe enfrentar a la lectura.

Díaz y Hernández (2004) opinan que para que haya una comprensión total y efectiva del texto son necesarias actividades de microprocesamiento, macroprocesamiento, metacognitivas y

estrategias autorreguladoras. Las primeras son actividades que involucran el establecimiento, la codificación y la coherencia local entre las diferentes preposiciones del texto, prácticamente este proceso es instintivo, inconsciente o automático no demanda mayor complejidad.

Las actividades de macroprocesos son las que se relacionan con la macroestructura, es decir con la representación abstracta, global e interna del texto, se da de manera consciente, dependiendo de la intención del lector y lo complejo del texto. Las actividades metacognitivas están referidas a todos los procesos en que se identifica qué se conoce y qué tan seriamente se conoce el texto o las actividades de comprensión que se están llevando a cabo.

Y finalmente, las estrategias autorreguladoras, que orientan los procesos de comprensión, que permiten que el lector sea capaz de identificar las dificultades que esta presentado en su comprensión como también buscar alternativas que den solución a dichas dificultades. Cuando el lector no tiene control sobre estas cuatro actividades (microprocesamiento, macroprocesamiento, metacognitivas y estrategias autorreguladoras) entonces empieza a tener dificultades de comprensión las cuales las resumen claramente Díaz y Hernández (2004) en la tabla 3.

Tabla 3

Proceso y dificultades asociados a la comprensión

Niveles de comprensión		Problemas	Niveles de procesamiento	Conocimientos sobre...	... Resultados
<i>Texto base</i>	<i>N. de estructura</i>	1. Cuando no conozco el significado de algunas palabras	RECONOCER LAS PALABRAS	Significados de palabras Forma de las palabras Forma de letras y silabas Reglas que relacionan grafemas con fonemas	<i>Significado lexical</i>
			CONSTRUIR PREPOSICIONES	Esquema proposicional Conocimientos sobre la lengua	<i>Predicados</i>

			Conocimiento sobre el mundo físico y social	<i>argumentos</i>
Micro estructura	2. Cuando pierdo el hilo	INTEGRAR LAS PROPOSICIONES	Conocimiento sobre los textos (señales sobre los textos (señales sobre la progresión temática de los textos) Conocimiento sobre el mundo físico y social	Las proposiciones se relacionan linealmente entre si
Macro estructura	2. Cuando no sé lo que me quieren decir	CONSTRUIR IDEAS GLOBALES DEL TEMA Macrorreglas de generalización selección y organización	Conocimientos sobre los textos (señales que indican en los textos la macroestructura) Conocimientos sobre el mundo físico	Ideas globales que dan sentido y unidad
Super estructura	4. cuando los arboles no me dejan ver el bosque	INTERROGAR TODAS LAS IDEAS EN UN ESQUEMA	Conocimientos sobre los textos (señales de superestructura) Conocimientos sobre el mundo físico	Las ideas se organizan mediante relaciones causales comparativas temporales
Modelo se situación	5. Cuando no se lo que se supone debo saber	CONSTRUIR UN MODELO SITUACIONAL Autocuestionarse Autoexplicarse	Conocimientos sobre el mundo físico y social	las ideas del texto se funden (y amplían) con lo que ya sabemos
Metacognición	Poner meta	Trazar plan	Supervisar	Autocorrección evaluar aprender a aprender

Nota: tomado de Díaz Y Hernández (2004)

Avanzando en los razonamientos acerca de los procesos de lectura, Martos y Martos (2014)

señalan que para llegar a ser un lector competente o experto se deben eliminar errores a la hora

de leer y mejorar los hábitos de lectura, tratando de hacer la lectura y la comprensión por bloques amplios y no palabra a palabra; cambiar la manera de leer dependiendo del tipo de texto; emplear estrategias como la lectura veloz y la lectura por capítulos; aprovechar el contexto de la lectura para la misma interpretación del texto; relacionar lo leído con la experiencia personal y extraer las utilidades en ambas direcciones.

Esta apreciación de Martos y Martos es muy importante y se tendrá en cuenta toda vez que el ejercicio de lectura en voz alta es una técnica muy efectiva en los procesos de comprensión lectora y por ende en mejora de la lectura crítica.

Por otra parte, Cassani citado por Avendaño (2016) afirma que

El lector contemporáneo tiene que aprender a afinar su sentido crítico y ello se logra con actitud investigadora, cuestionando las intenciones, los propósitos, los intereses y los condicionantes de cada mensaje; la lectura crítica es la que asume que el discurso no revela la realidad con objetividad, sino una mirada singular y situada, el saber que propone no es verdad absoluta e inobjetable, pues solo refleja un punto de vista. El lector debe evaluar el discurso desde su propia posición, aceptar lo que le agrada, desechar lo que no y proponer otras alternativas. El conocimiento que vehicula el discurso y la interpretación que se logra dependen de la cultura tanto del autor como del lector. (p.215)

Al analizar esta posición se evidencia que leer por leer no es hacer lectura crítica, es necesario un cúmulo de presaberes, de conocimientos que solo lo da el navegar constantemente por textos de diferente índole, con una actitud de investigador, como se dice coloquialmente no tragando entero, es necesario interrogar al texto, al autor, al mensaje implícito que trae consigo, evaluando el razonamiento del autor del texto y tomando una posición personal con respecto a lo

expresado, en la medida que se adquiere el hábito lector se debería ir posicionándose la lectura crítica.

Cuán importante es tener presente que “Para leer críticamente es indispensable contar con la motivación –deseo de leer, de aprender y de descubrir lo nuevo–, la voluntad propia, la concentración, la atención y unos propósitos claros” (Cassany citado por Avendaño, 2016, p.215). En este sentido las lecturas que se proponen a través del área de Ciencias Sociales, ofrecen esta oportunidad a los estudiantes, es decir como son lecturas actuales, interesantes, llamativas permiten despertar en el estudiante el deseo de descubrir nuevos aprendizajes y desarrollar las competencias en torno a la lectura crítica.

De manera similar es la opinión de Vásquez (2014) quien afirma que la lectura no es solo una actividad física que se da a través del órgano de la vista, sino que es una operación compleja que muchas veces demanda del lector un gran esfuerzo, a nivel cognitivo y orgánico, puesto que al leer se pone de manifiesto los sentimientos, el intelecto, la memoria, la imaginación y la creatividad de la persona que lee.

Como docentes investigadores es fundamental conocer cómo se dan los procesos de lectura, porque de esta manera se diseñan mejores preguntas convergentes y divergentes como estrategia, con el objeto de desarrollar las competencias en torno a la lectura crítica, tomando como base el área de Ciencias Sociales.

Una opinión muy similar a la anterior la proporciona Vieiro y Gómez (2004) cuando afirma que desde los modelos cognitivos actuales, la comprensión lectora se entiende como una tarea cognitiva compleja, en la que tanto la información que se proporciona en el texto como la que aporta el propio lector a partir de su bagaje cultural previo se complementan hasta alcanzar la interpretación final del texto. Para ello, es preciso que el lector sea capaz de regular

metacognitivamente la actuación coordinada de procesos cognitivos de naturaleza diversa (perceptiva, léxica, sintáctica, semántico-pragmática). (p.22)

Como lo afirma Vásquez (2014), Vieiro y Gómez (2004) en los procesos de lectura no solo se ven comprometidos el órgano de la vista, sino que además se ven involucrados procesos más complejos a nivel cognitivo, interrelacionándose con el cúmulo o riqueza adquirido por el lector con sus propias experiencias.

Es fundamental que como docentes se tenga la sapiencia acerca de cómo se adquieren los primeros conocimientos esenciales, según Vieiro y Gómez (2004) dentro de estos está primeramente el reconocimiento de la palabra escrita, que de alguna forma permiten asignarle una significación a un grafema, esto se da a través de dos vías, una fonológica (entra en función el análisis visual) y otra léxica (entra en función el bagaje lexical de quien lee), en la medida que el lector tenga un amplio vocabulario le será más fácil la pronunciación y comprensión de la misma.

El segundo conocimiento básico que debe tener, según Vieiro y Gómez (2004) es el procesamiento sintáctico de la oración, que es un proceso cognitivo complejo donde entran en juego la manera como está estructurada la oración, donde el lector debe de hacer segmentación, ampliación y hasta construir relaciones sintagmáticas entre dichas las unidades.

Un tercer conocimiento que se debe tener en cuenta según Vieiro y Gómez (2004) es el procesamiento semántico del texto, lo que involucra construir el significado, por medio de dos procedimientos, uno teniendo en cuenta del sentido literal que no es más que la imagen inicial que llega al cerebro relacionándola a nivel local y global con el resto del texto y dos la unificación en la memoria de la acepción que se tiene de este a través de los presaberes

existentes. Dando como fruto de este proceso “la construcción de un modelo mental que representa la interpretación semántica del texto” (Vieiro y Gómez, 2004, p.59).

Según Vieiro y Gómez (2004) en el desarrollo del procesamiento semántico del texto, es imperativo señalar que, desde la perspectiva de la cognición, las inferencias juegan un papel fundamental, porque partiendo de los conocimientos previos que el lector posee puede usar y asociar información semántica que no está manifiesta explícitamente en el texto, las inferencias se le da mayor sentido a lo expresado.

Así mismo, atendiendo a la categorización de las inferencias que se hacen de los textos, Van den Broek y colaboradores (como se citó en Vieiro y Gómez, 2004) las clasifican en inferencias hacia atrás, que se dividen, a su vez, en: a) inferencias conectivas entre la información que se lee en un momento dado y la procesada recientemente y activa en la memoria de trabajo; b) las reactivaciones, que conectan la información que se lee en un momento con información textual ya procesada y almacenada en la MLP del lector; y c) las elaboraciones retrospectivas, que conectan la información que se lee en un momento con el conocimiento previo del lector.

- Inferencias hacia delante, que o bien anticipan información que aparecerá seguidamente en el texto, o bien sugieren la relevancia que tendrá la información que se está leyendo en un momento dado.

- Elaboraciones ortogonales, que activan información que se da a entender a partir de la información que se lee en un momento (p. e., información espacial).

- Inferencias asociativas, que activan información asociada a la que está en el curso del procesamiento, mediante mecanismos automáticos de propagación de activación, o dicho en términos conexionistas, a través de patrones de activación. (p.62-63)

Como se evidencia estos autores profundizan aún más en el tema de las inferencias, las cuales serán un recurso importante en la aplicación de la estrategia didáctica pregunta convergente y divergente, puesto que se hará uso permanente de ellas para desarrollar la lectura crítica.

La experiencia muestra que generalmente los procesos que tienen que ver con comprensión lectora, siempre se ha responsabilizado a los docentes del área de Español o Castellano, como si ellos fueran los únicos encargados de estos procesos, en esta investigación se quiere dar un giro y comprometer a las Ciencias Sociales, específicamente la asignatura de Historia y Economía, la cual se presta mucho para este fin, demostrando de esta manera que se puede apoyar y asumir el compromiso, donde cada docente puede aportar desde su área del saber a los procesos lectores y en especial a la criticidad.

Teniendo en cuenta que los estudiantes de noveno deben presentar la prueba Saber próximamente, es conveniente tener en cuenta lo expresado por Jurado (2014) al referirse a este tema

Tanto en los lineamientos como en los fundamentos teóricos de la Prueba Saber, la lectura crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales. (p.11)

Para este autor no se puede afirmar que se da la lectura crítica, solo si se basa en la simple opinión personal del lector, no, para que se dé este tipo de lectura es necesario que el lector sea capaz de hacer diferentes inferencias tanto simples como complejas, es decir que se produzca

una relación profunda entre los conocimientos previos del lector y los conocimientos que le proporciona el texto, en su estructura explícita e implícita.

Estas aseveraciones de Jurado son sumamente importantes porque la meta que se pretende alcanzar a mediano plazo, finalmente es ver evidenciado el progreso de los estudiantes de noveno a través de los desempeños en la prueba Saber del presente año, por lo tanto, es necesario hacer énfasis en las inferencias que los estudiantes logren alcanzar de cada lectura, orientándolos a pasar de simples a complejas, identificando las verdaderas intencionalidades del texto y del autor.

Otro rasgo del proceso lector lo aporta Paul y Elder (2003) quienes consideran que “la lectura es una forma de trabajo intelectual; y el trabajo intelectual requiere de voluntad para perseverar a través de las dificultades. ... Esto es en lo que quedan cortos la mayoría de los estudiantes” (p.9). Los lectores deben interiorizar que el trabajo de leer debe ser constante, continuo, perseverante, y no desfallecer ante las primeras dificultades. Estos autores consideran la lectura crítica como la conexión directa entre la mente del lector con la del autor, de allí la importancia de tener claridad sobre la intención que se tiene al leer para así interiorizar de forma reflexiva los significados que se encuentran implícitos en el texto. Herrera y Villalba (2012)

Muy relacionado con este concepto, Smith citado por Sánchez y Brito (2015) consideran que la verdadera lectura crítica se da, siempre y cuando el lector interactúe de manera activa, consciente, de acuerdo a sus conocimientos previos, haciendo uso de todo el bagaje adquirido en su experiencia personal e intelectual que le permitan hacer aprehensión de nuevos aprendizajes, leer no es solo pasar la vista y vocalizar correctamente es un proceso más profundo, interno, cognitivo, que permite trascender en el conocimiento.

Para Sánchez y Brito (2015) es sumamente importante la interacción en el aula enfocada hacia las inferencias, las predicciones, la anticipación, y relación o transferencia de los contenidos estudiados. Ellos insisten en la necesidad de irse formulando preguntas a medida que se lee, con el objeto de dar respuestas oportunas que permitan poco a poco ir eliminando las dudas que pueden tener los estudiantes y así motivar la consecución del nuevo conocimiento, todo a través del análisis de los mismos.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Guía de Orientación Saber 9° (2017) estipula que la competencia comunicativa-lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. (p.21)

Se espera llevar a los estudiantes de noveno grado a asumir posiciones críticas bien argumentadas frente a cualquier lectura que se le proponga, es decir llevarlos a desarrollar la competencia crítica teniendo como base la pregunta convergente y divergente, haciendo uso de textos continuos (poesía, canción, dramaturgia, novela, cuento, ensayo, crónica, columna de opinión) y discontinuos (cómic, caricatura, tabla, diagrama, aviso publicitario, manual, etiqueta, infografía, reglamento) ya sean literarios o informativos (al final de las intervenciones revisar esto)

Es muy importante tener en cuenta los descriptores que tienen en cuenta las pruebas 9° porque se deben tener presente en cada uno de los avances que se van teniendo a lo largo de las intervenciones, estos niveles son:

Insuficiente: El estudiante que se ubica en este nivel probablemente no responde las preguntas de menor dificultad, referidas a:

- Identificar el sentido global del texto para sintetizarlo en una idea.
- Reconocer la función de un párrafo en el entramado textual.
- Jerarquizar las ideas de un texto para que cumplan con un propósito comunicativo.
- Reconocer información local para inferir el significado de una situación en un texto.
- Ubicar información local para inferir el significado de una situación en un texto.
- Explicar el lugar de enunciación del autor para la composición de un texto. (Guía de orientación, Saber 9°, 2017)

Mínimo: Además de lo descrito en el nivel anterior, el estudiante que se ubica en este nivel puede:

- Explicar los elementos de cohesión en la estructura de oraciones y párrafos en un texto.
- Identificar el esquema que sintetiza el contenido de un texto.
- Reconocer las diferentes voces que participan en un texto.
- Elaborar un plan textual en el que tiene en cuenta la estructura y el contenido, para
- conservar la unidad temática.
- Establecer la pertinencia del texto según su propósito comunicativo y las características
- de los interlocutores.
- Revisar y corregir los textos atendiendo a la concordancia gramatical.
- En textos mixtos, como afiches o carteles, reconoce la función de las imágenes en la
- construcción del sentido. (Guía de orientación, Saber 9°, 2017)

Satisfactorio: Además de lo descrito en el nivel *mínimo*, el estudiante que se ubica en este nivel puede:

- Comparar diferentes tipos de textos, para establecer las diferencias o similitudes en sus planteamientos y estructuras.

- Identificar relaciones intertextuales a partir de un tema común.

- Emplear los signos de puntuación para la configuración del mensaje según el propósito comunicativo.

- Evaluar la pertinencia de escritos, atendiendo al propósito, contenido y contexto.

Identificar el esquema que compara el contenido de dos textos. (Guía de orientación, Saber 9°, 2017)

Avanzado: Además de lo descrito en los niveles *mínimo* y *satisfactorio*, el estudiante que se ubica en este nivel puede:

- Ubicar el texto en un contexto histórico o social a partir de una valoración de su contenido, función y relaciones presentes en el mismo.

- Revisar y corregir los textos según las reglas gramaticales, atendiendo al propósito comunicativo y la estructura cohesiva del texto.

- Establecer la pertinencia de una voz, para transmitir la información de un texto.

- Justificar la elección de un tipo de texto para responder a una situación específica atendiendo al destinatario previsto. (Guía de orientación, Saber 9°, 2017)

Así las cosas, la prueba trata de distribuir equilibradamente, en las preguntas, el uso de las tres competencias y de toda clase de textos continuos, a través de preguntas convergentes y divergentes. Por lo que, los mejoramientos de los niveles de lectura crítica se evidencian a través de las pruebas del estado, pues en estas se aplican minuciosamente todas las habilidades que un buen lector crítico requiere para trascender la comprensión de lectura al análisis, interpretación y postura crítica del entorno.

Tener la habilidad de ser un lector crítico no es una tarea sencilla porque se ven involucrados muchos aspectos y componentes esenciales, que hacen parte del proceso lector y que se deben ir adquiriendo y desarrollando con la práctica. La opinión de Luke (como se citó en Serrano y Madrid 2004) es que ser crítico es llamar al escrutinio, a través de la acción personificada o de la práctica discursiva, las reglas del intercambio dentro de un campo social. Hacer esto requiere un movimiento analítico desde la posición propia hacia la del otro, en un campo en el que tanto uno como el otro podrían no necesariamente tener una posición estructuralmente construida sobre el tema en cuestión. Esta posición construida desde el texto y el discurso puede ser analítica, expositiva e hipotética, y, puede, de verdad, ser ya vivida, narrada, personificada y experienciada. (p.60)

Esto significa que, para llegar a ser un lector crítico se debe ir adquiriendo un acervo personal e intelectual que aporta al mismo progreso, a medida que se adentra en el universo de la lectura, se hace más diestro en los procesos de interpretación, visualización, análisis, argumentación, síntesis, proposición, o valoración, de los contenidos del texto objeto de estudio. Ya que ser crítico significa examinar lo que se lee a la luz de los conocimientos que se tienen, yendo más allá de lo que el texto hace ver, interactuando con el texto y el autor del mismo, es decir el propósito, del texto y de la persona que lo escribe.

6.3. Estrategia didáctica pregunta convergente y divergente

“La pregunta es una de las herramientas pedagógicas más frecuentemente utilizada al interior de la sala de clases” (Tornerio, Ramaciotti, Truffello, y Valenzuela, 2015, p.264). Esta es una gran realidad reafirmada por estos autores a través de su investigación, y con ella se da inicio

a la conceptualización teórica respecto a la variable pregunta convergente y divergente. No sin antes abarcar el concepto de pregunta, de la cual Escobar (1990) afirma:

El acto de interrogar, de preguntar, es inherente a la naturaleza humana. Expresa la curiosidad por conocer, por trascender más allá de la experiencia de las cosas. La pregunta nace de la capacidad de descubrimiento, del asombro, y por ello la pregunta implica riesgo. (p.17)

Lo que significa que los seres humanos todo el tiempo se interrogan, solo hay que observar a un niño en sus primeros años de vida, todo el tiempo están preguntando, ese ¿por qué? que jamás se satisface, y que perdura por varios años, ya que de esta forma se adquiere información del mundo circundante, además de establecer comunicación. Cuando se conoce por primera vez a una persona, inmediatamente surgen las preguntas, como por arte de magia.

Collante (2010) hace alusión a Sócrates el gran filósofo griego, y afirma, Sócrates hizo hincapié en la discusión racional y en la búsqueda de definiciones universales a través de su método mediado por el diálogo, y sobre todo en la interrogación, su habilidad de persuadir y disuadir, y, de hecho, toda su obra se dirigió al descubrimiento de problemas, más que a la búsqueda de soluciones. (p.23)

Sócrates basaba su experiencia en el diálogo, con el fin de alcanzar el conocimiento, son famosos los diálogos socráticos y existen muchas investigaciones donde estos, se toma como estrategia didáctica, una de las docentes que participó en la investigación de Collante, basaba su experiencia en el dialogo socrático, donde formulaba preguntas que daban origen a otras preguntas, con las cuales se exploran los conocimientos de los estudiantes,

De hecho, Gadamer (como se citó en Plencovic, Paruelo y Esso, 2015) llega a la conclusión que la filosofía registra el uso de la pregunta como herramienta privilegiada de pensamiento. En los diálogos recogidos por Platón, queda expuesta esta fase del método socrático. Por medio de

preguntas, Sócrates lograba que sus discípulos construyeran conocimiento. También fue central en la dialéctica como forma de conversación o argumentación en la antigüedad clásica.

Reaparece en el medioevo y en la modernidad acompaña la dialéctica hegeliana. En el siglo xx, la pregunta originó las reflexiones de Heidegger en la analítica existencial y fue punto de partida de la hermenéutica contemporánea. (p.2)

Lo que demuestra que la estrategia del uso de la pregunta se ha utilizado desde la antigüedad, no es algo reciente, sino que por el contrario se viene haciendo uso desde tiempos inmemoriales, que ha dado grandes frutos en la aproximación al conocimiento, de allí su importancia en esta investigación, porque se considera ésta como el umbral o la puerta para alcanzar el saber, siempre que se busca aprender, indagar sobre un tema por necesidad o curiosidad surgen las preguntas por un instinto natural, sea de manera intencional o no.

Por otra parte, Osborn citado por Guzmán (2015) consideraba que “la pregunta es la más creativa de las conductas humanas” porque a través de las preguntas se puede fomentar la creatividad en los niños, la pregunta permite abrir el mundo mágico de la imaginación, por medio de ellas los individuos pueden saltar al conocimiento.

En este mismo sentido, Albert Einstein dijo en una ocasión “si yo tuviera una hora para resolver un problema y mi vida dependiera de la solución, yo gastaría los primeros 55 minutos para determinar la pregunta adecuada, porque una vez, supiera la pregunta correcta, yo podría resolver el problema en menos de cinco minutos” de allí la importancia de formular buenas preguntas porque estas son los motores que le dan el impulso que necesita los conocimientos.

No obstante, para Van de Velde (2014)

La pregunta es un recurso didáctico que no siempre sabemos emplear de la mejor forma, sin embargo, se trata de una técnica que, en nuestras vidas, implementamos muy espontáneamente,

(...). El preguntar está íntimamente relacionado con la curiosidad, la creatividad, la actitud investigativa, emprendedora, innovadora” (p. 1).

De allí la importancia de saber formular buenas preguntas, que promuevan todos estos aspectos, para que al realizar una lectura esta trascienda a la criticidad. Para este autor es sumamente importante que se planteen buenas preguntas, porque en la construcción de las respuestas, estas mismas respuestas llevarán o movilizarán unas acciones, en este caso educativas.

Van de Velde (2014) hace una recopilación 21 ejercicios que buscan ejercitar al docente en la formulación de preguntas, teniendo en cuenta diversos objetivos, como son: 1. Enfocar la atención en la esencia del asunto; 2. Cuestionar las preguntas; 3. Buscar nuevas estrategias; 4. Claridad y transparencia de lo que se quiere saber; 5. Indagar definiciones y significados; 6. importancia y relevancia de algo; 7. Investigación deductiva, argumentación y demostración; 8. Reflexión lógica y conclusiones; 9. Investigación de antecedentes lógicos y lo que se toma como ‘verdadero’ (suposiciones); 10. Implicaciones y consecuencias; 11. Consistencia (lógica interna) y coherencia; 12. Preguntas informativas, de contexto, hechos o experiencias; 13. Consenso; 14. Especulación, creatividad e hipótesis; 15. Verificación; comprobación o falsificación; 16. Preguntas respecto a puntos de vista, posiciones, perspectivas y cambio de perspectivas, 17. Analogías y metáforas; 18. Honestidad intelectual; 19. Formalización; 20. Sintetizar, ir cerrando, recapitalizar; 21. Meta-conversación.

Una mente sin preguntas es una mente que no está viva intelectualmente. El no (hacer preguntas) preguntas equivale a no comprender (lograr comprensión). Las preguntas superficiales equivalen a comprensión superficial, las preguntas que no son claras equivalen a

comprensión que no es clara. Si su mente no genera preguntas activamente, usted no está involucrado en un aprendizaje sustancial. (Paul y Elder, 2002, p.5)

Esta afirmación de Linda Elder y Richard Paul son esenciales porque deben generar un interés muy específico, si se quiere desarrollar lectura crítica se deben formular preguntas que busquen activar aprendizajes genuinos.

Como también se debe promover el hábito en los estudiantes de generar sus propias preguntas, interrogando al texto que leen, es interesante generar este tipo de ejercicio y verificar que tanto son capaces los mismos educandos de abordar preguntas en torno al texto leído. De esta manera se desarrolla las competencias y se le da la oportunidad de entender mejor cualquier tipo de texto que se le asigne para leer.

Estos autores proponen que la manera como se aprende a preguntar de manera esencial es enfocándose en los componentes de la razón, de ahí que formulan unos modelos de preguntas, como son: Cuestionar metas y propósitos: estas preguntas apuntan a descubrir el trasfondo de los textos, la intención que el autor tenía en mente al escribir, el propósito del que lee o hasta dónde quiere llegar el autor con su planteamiento, son importantes cuando no se comprende en su totalidad el pensar de la otra persona. Paul y Elder (2002)

Cuestionar las preguntas: en los casos que no se comprende completamente una idea, hasta entender de donde salió dicha idea, es recomendable que se pregunte por el pensar, por la pregunta en sí, que se interroge el cuestionamiento del autor, que se formulen preguntas más sencillas cuyas respuestas lleven a dar solución a la pregunta en sí. Paul y Elder (2002)

Cuestionar la información, los datos, y la experiencia: estos autores consideran que al momento que no se comprenda del todo la base de la información se debe cuestionar el pensamiento buscando hechos, datos, experiencias que de alguna forma den razón de la

información, entonces es necesario interrogar enfocándose en la información del pensar del autor, que tanto conocía de lo que está hablando, que conceptos maneja. Paul y Elder (2002)

Cuestionar inferencias y conclusiones: es recomendable cuestionar las inferencias y/o las conclusiones a las que ha llegado el autor del texto que se lee, cuando no se comprende totalmente su pensamiento, de esta manera se clarifica que inferencias se había hecho el autor para dar ciertas afirmaciones, a que conclusiones había llegado. Paul y Elder (2002)

Cuestionar conceptos e ideas: en ocasiones cuando no se comprende en su totalidad el pensamiento del autor por no conocer los conceptos que lo rigen, entonces es acertado interrogar sobre las ideas o conceptos que él tiene de ese algo del cual se está hablando, por ejemplo, cual es la conceptualización que el autor tiene acerca de la paz, si se conoce esta, es más sencillo ubicarse en el pensamiento o posición de este. Paul y Elder (2002) Ejemplo de este tipo de preguntas: “¿Cuál es la idea central que usas en tu razonamiento? ¿Necesitamos más hechos o necesitamos repensar cómo calificamos los hechos? ¿Nuestra pregunta es legal, teológica o ética? ¿Estamos usando el concepto apropiado o necesitamos reconceptualizar el problema?” (Paul y Elder, 2002, p.9)

Cuestionar suposiciones: para estos autores todo pensamiento incurre sobre suposiciones, por este motivo cuando el lector no comprende del todo el pensamiento del autor, sería beneficioso interrogarse acerca de cuáles fueron las suposiciones que este se había hecho o que cosa daba por hechas al asegurar lo que dice. Paul y Elder (2002)

Cuestionar implicaciones y consecuencias: Paul y Elder aseguran que todo pensamiento siempre va encaminado en una dirección, a una posición o a un lugar, es decir tiene implicaciones o consecuencias, cuando no se comprenden estas, es más difícil reconocer el

pensamiento del autor, por lo cual es aconsejable descubrir esas consecuencias de acuerdo a lo planteado por el autor. Paul y Elder (2002)

Por último, cuestionar puntos de vista y perspectivas: para ellos todo pensamiento al final está ubicado dentro de un marco de referencia, al leer si no se tiene claro el punto de vista que el autor maneja es muy complicado llegar a conocer completamente su pensamiento. Paul y Elder (2002)

Retomando el tema de la pregunta como apertura al conocimiento, Gadamer (citado por Zuleta 2005) hace la siguiente reflexión

Preguntar quiere decir abrir; abrir la posibilidad al conocimiento. El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido (...) es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte. (...) el preguntar es también el arte de pensar. (115-116)

Lo que quiere decir que el autor concibe estos dos procesos inseparables, el uno hace parte indispensable del otro, pensar-preguntar, preguntar-pensar son un binomio que se conjugan armoniosamente en todos los eventos de la vida, siempre se está inmerso en este dúo, por lo tanto, se debe emprender esta acción constantemente en la escuela, ya que al “obligar” al estudiante a interrogar el texto, es decir a abrirse al conocimiento, se “obliga” a pensar, a reflexionar sobre la respuesta que debe darse a sí mismo y a los demás que satisfaga ese conocimiento.

Las preguntas brindan siempre la oportunidad de propiciar la reflexión, el análisis, además que, al responder en forma ya sea oral o plasmando sus respuestas en un cuaderno, los educandos mejoran su expresión verbal y escrita, el hecho de responder les facilita ser más extrovertidos, abiertos a los demás, respetuosos de la opinión ajena.

En este contexto Freire (citado por Zuleta 2005) afirma “la pregunta es el eje medular, es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantea el grupo como tarea” (p.116). se sitúa la pregunta como el motor que moviliza el pensamiento, es el impulsor que se necesita para llegar al conocimiento real, si no hay preguntas no hay aprendizaje. Porque esa es la esencia de la pregunta, movilizar aprendizajes, hacer pensar, promover la reflexión en torno a un mensaje o información.

El documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) propone trabajar en el aula de clases con el método del cuestionamiento o de la pregunta, para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, pues está convencida que al utilizar la pregunta de manera sistémica y estratégicamente se obtienen algunos beneficios como: primero, el hecho de preguntar favorece en los estudiantes y el docente la capacidad de expresión, de escuchar los valiosos aportes que ambos pueden tener y que pueden complementarse con respecto a un asunto en particular, estimulando de esta manera el pensamiento crítico.

Segundo, se multiplican los desempeños académicos de los estudiantes siendo más exitosos, ya que, al interrogarlos permanentemente de manera oral o escrita, estos deben estar más atentos, participando activamente en la clase, los estudiantes que generalmente permanecen callados se ven “obligados” a contestar y de esta forma el docente puede evidenciar los aprendizajes adquiridos o las dificultades que presentan para ofrecer la retroalimentación oportuna y pertinente.

Tercero de alguna manera la estrategia de la pregunta fomenta la interacción grupal, lo que es muy pertinente porque el desempeño del estudiante no es solo la parte académica, es también las relaciones interpersonales, desarrollar valores como el respeto por la opinión ajena, el derecho a la palabra y el respeto al turno en que a cada uno le corresponde participar.

Por último, el cuarto beneficio según el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) que tiene la utilización de la estrategia de la pregunta es que se aviva la actividad del pensar en los estudiantes, haciéndolos más críticos, reflexivos, y analíticos; no repetidores de información, recitadores de memorias. El documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.))

Por todas estas razones se consideró importante y pertinente utilizar la estrategia de la pregunta para desarrollar las competencias en lectura crítica de los estudiantes de noveno grado.

6.4. Tipos de preguntas y características

Ahora bien, es necesario revisar la teoría sobre preguntas convergentes y divergentes, que son específicamente con los tipos de preguntas con los que se trabajará en esta investigación, pero antes es conveniente revisar los conceptos de pensamiento convergente y pensamiento divergente, con el objeto de tener mayor claridad al respecto.

Álvarez (2010) dice que el pensamiento convergente es aquel que está orientado a dar solución de manera convencional a los problemas que surgen. La persona de pensamiento convergente es cerrada, poco original, poco arriesgada, generalmente solo ve una solución a los problemas, solución que se da mecánicamente a través de unos pasos bien establecidos, y que cualquiera puede evidenciar.

En cambio, el pensamiento divergente busca solucionar la dificultad de manera poco convencional, es decir de forma original, innovadora y flexible, el pensamiento divergente rompe esquemas o paradigmas de las cosas. la persona de pensamiento divergente es más abierta a las posibilidades, mas intrépida, busca opciones poco ortodoxas.

Nuestro sistema educativo favorece al estudiante no creativo (convergente) en detrimento del creativo (divergente). Quién sea creativo/a puede tener una personalidad no "deseable"; es fácil que resulte tímido, reservado, poco inclinado a creer en la palabra del profesor, prefiriendo seguir sus propias inclinaciones antes que atenerse a las limitaciones del programa de estudios que presenta los conocimientos en partes para posteriormente unirlos, mientras que estas personas siguen el proceso inverso, al entender en un primer momento las ideas, conceptos..., en su totalidad. (Álvarez, 2010, p.12)

Esta aseveración de Álvarez es quizás muy certera, porque generalmente se está priorizando el pasamiento convergente en las instituciones educativas, entre ellas la IED Víctor Camargo Álvarez, siendo urgente buscar alternativas para desarrollar de igual manera el pensamiento divergente.

Retomando el tema inicial, (pregunta convergente y divergente) Castro y Fossi (2015) se refieren a las primeras como las preguntas convergentes son aquellas que permiten que el estudiante construya una respuesta pre-establecida, explique un procedimiento; relate hechos, dé una explicación y compare ideas, ... Ningún alumno contesta igual al otro, pero el patrón del contenido de la respuesta es uno solo, una sola explicación lógica (p.53)

Es decir, de este tipo de preguntas se espera una sola respuesta, que generalmente dan solución a una problemática, el docente de antemano puede inferir la respuesta que el estudiante dará, casi siempre son resultados precisos de algo, en este tipo de preguntas, no se privilegia o se le da muy poco espacio a la reflexión, la crítica o al análisis.

Por el contrario, para estos mismos autores, Castro y Fossi (2015) se refieren a las segundas:

En las preguntas divergentes el alumno puede ampliar y tomar de una gama de opciones la respuesta: buscan la creatividad e imaginación; permiten la exploración libre de la respuesta;

permiten presentar y crear hipótesis; organiza e integra ideas y conceptos que le ayudan a ser más efectivo en su labor académica. Estas preguntas originan respuestas/explicaciones variadas de un fenómeno o categoría conceptual (p.53)

Mientras en las convergentes se espera una sola respuesta, en las divergentes, el estudiante tiene una gama de posibilidades, porque puede dar su opinión abiertamente, con ellas se invita precisamente a esto al intercambio de opiniones, al docente le es casi imposible inferir la respuesta.

En lo que coincide con Plencovic et al. (2015) ellos hacen diferentes clasificaciones de la pregunta, una de ellas son las preguntas abiertas y preguntas cerradas. Las abiertas

Se abren a un arco amplio de respuestas. Indagan causas, asociaciones de fenómenos, inferencias, hipótesis, etc. Apuntan al pensamiento divergente y no admiten respuestas monosilábicas o de unas pocas palabras o frases. Constituyen un desafío tanto para docentes como estudiantes. Implican el esfuerzo de integrar y relacionar conceptos y datos, en definitiva, el empeño de pensar, ... Las preguntas cerradas se refieren a un abanico restringido de posibles respuestas. Exploran el pensamiento convergente. Suelen anticipar respuestas por sí o por no (dicotómicas), requieren datos precisos (palabras o frases) y muchas veces ponen en juego la memorización previa de quien responde. (p.143)

Esta clasificación en abiertas y cerradas de alguna manera se relacionan con las categorizaciones que se hace de divergentes y convergentes, porque en el fondo las abiertas o divergentes buscan desarrollar espacios donde se ennoblece la creatividad del estudiante, al ser capaz de debatir en ambientes sanos sus opiniones, analizar, reflexionar en torno a un tema en discusión.

Al no restringir las respuestas este tipo de preguntas estimulan, explotan y motivan el pensamiento o la capacidad de razonamiento y creatividad de los estudiantes. Como lo afirma el autor, estas preguntas se constituyen en un verdadero reto para los docentes porque ponen en juego su capacidad creadora, para buscar que los estudiantes hagan predicciones, defiendan su punto de vista, den su libre opinión, emitan juicios sobre algo a alguien.

Contrario a estas están las cerradas o convergentes que no representan mucha dificultad al docente para formularlas porque es a la que están acostumbrados, son las típicas preguntas directas (qué, cómo, cuándo, por qué, dónde, cuál, quién) las que siempre se han usado especialmente en las evaluaciones escritas y orales, en las que solo se le exige al estudiante dar una definición o contrastar algo, lo que induce al estudiante a recordar lo tratado, impulsando solo los conocimientos de tipo memorístico.

Los anteriores conceptos de estos autores coinciden en gran manera, y serán la base para establecer la estrategia como tal, porque es sumamente importante conocer de qué trata cada tipo de pregunta para luego poder estructurar y aplicar debidamente.

También es fundamental conocer que según la taxonomía de Bloom (1956) mencionado por Van de Velde (2014) las preguntas se pueden clasificar en seis tipos, de las cuales las tres primeras se inscriben como convergentes y son:

- a. Preguntas de conocimiento (hechos, definiciones). Ej. ¿Quién escribió el libro ‘Pedagogía del oprimido’? ¿Qué pasó en la Batalla de San Jacinto?
- b. Preguntas de comprensión (ideas principales, comparaciones). Ej. ¿Cuál es la idea principal en este artículo? ¿Cuál es la diferencia entre un ensayo y un artículo científico?
- c. Preguntas de aplicación (aplicación de conocimientos, reglas y normas). Ej. Resuelve el siguiente problema matemático. Divido las siguientes palabras en sílabas. (p.5)

Este tipo de preguntas se pueden encasillar como preguntas convergentes, porque solo admiten una respuesta, no se le da la oportunidad al estudiante de dar su opinión con respecto a lo interrogado. Son preguntas que conllevan a lo memorístico y dejan de lado la creatividad, la iniciativa, la curiosidad del estudiante.

Los tres últimos tipos de De Velde en la taxonomía de Bloom se podrían considerar como divergentes, porque son:

d. Preguntas de análisis (motivos, causas y consecuencias). Ej. ¿Cuál es el punto de vista del autor respecto al cambio climático? ¿Por qué algunas personas están en contra del uso masivo de internet?

e. Preguntas de síntesis (generalizaciones, predicciones, nuevas soluciones). Ej. ¿Qué pasaría si Nicaragua no tuviera una policía? ¿Cómo podríamos aumentar la seguridad en los alrededores de las escuelas?

f. Preguntas de evaluación (opiniones, valoraciones, juicios). Ej. ¿Qué te pareció mejor y peor de esta conferencia? ¿Cuál es la ciudad de Nicaragua que más te gusta y por qué? (p.6)

Estos tres últimos tipos de preguntas son aseguibles a integrarlos como preguntas divergentes por sus propias características, que conllevan a dar más de una respuesta, dando la oportunidad de mostrar varios puntos de vista, permitiendo como dice el autor “la reflexión consciente”.

Es conveniente además analizar otro tipo de clasificación que hace De Velde (2014) que encajarían perfectamente en la tipología de preguntas divergentes como son:

Preguntas filosóficas: aquellas que posibilitan encontrar diferentes respuestas. No hay respuestas correctas (pueden ser más profundas o más superficiales, pero no ‘falsas’ o

‘correctas’). Son preguntas a las que tampoco personas expertas coinciden en cuanto a la respuesta.

Una pregunta filosófica es una pregunta cuya respuesta o cuyo método para encontrar una respuesta no está definida, pero que la consideramos tan importante que no la podemos obviar.

Preguntas afectivas: ¿Con qué faceta de la obra te identificas más y por qué?

Preguntas interpretativas: ¿Cómo interpretas el hecho que se nos dificulta escuchar a nuestras/os colegas? ¿Qué significa para ti el hecho que escuchamos más en función de responder en vez del escuchar para comprender?

Preguntas de postura: En una determinada situación, ¿cuál sería tu postura? ¿Qué harías si...?

Preguntas de integración: ¿Cómo nos podríamos organizar para enfrentar el siguiente problema? (p.5-6)

Estas últimas clasificaciones que hace De Velde, haciendo un análisis de las mismas, se pueden considerarse sin lugar a dudas en preguntas divergentes porque predisponen a pensar, a reflexionar al estudiante, le dan la oportunidad de hacer conjeturas, expresar su opinión o juicio con respecto a lo preguntado, son las preguntas que promueven la lectura crítica.

Por otro lado, es importante tener en cuenta lo expresado al respecto por el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.)

Las preguntas convergentes se utilizan para determinar el conocimiento básico de los estudiantes, así como su comprensión, y sirven de base para el pensamiento subsecuente de mayor nivel, ... Es conveniente utilizar preguntas que estimulen las respuestas de los estudiantes para converger en un tema central. Este tipo de preguntas, en su mayoría, estimulan la expresión de respuestas cortas por parte de los estudiantes, ... Las preguntas divergentes sirven para

fomentar que los estudiantes aprendan a pensar crítica y creativamente de forma evaluativa. Los alumnos requieren de oportunidades para que practiquen las formas superiores de pensamiento, si se espera que se conviertan en pensadores autónomos. (p. 79-80).

Como se puede evidenciar esta voz coincide con las voces anteriores en cuanto a la tipología convergente y divergente, ya que en las primeras solo se moviliza al estudiante a recordar lo visto con antelación dando muestras de que tanto comprendió una temática, desarrollando los niveles de pensamiento de bajo nivel a los que también hace alusión Van de Velde, en cambio las divergentes trae consigo la creatividad porque al estudiante se le induce a pensar bien su respuesta, porque no solo pone en juego los conocimientos almacenados en su memoria sino como va a hacer uso de ellos para integrarlos en una respuesta, desarrollando los niveles de pensamiento de alto nivel.

Por esta razón es que hace una relación entre los niveles inferior y superior de las preguntas convergentes y las divergentes quedando establecidas así:

Nivel I: inferior convergente Estas preguntas requieren que los estudiantes se ejerciten en el pensamiento productivo. La intención del profesor es que los alumnos recuerden la información que ya conocen o la reconozcan cuando se les presente. El énfasis de este nivel está en la memorización de información, de tal forma que las respuestas que emitan los alumnos puedan ser fácilmente predecibles.

Este nivel corresponde al que Bloom denomina en su taxonomía como “conocimiento”. Las conductas esperadas de los estudiantes son: definir, reconocer, relatar, repetir, identificar, listar, contestar “sí” o “no”. Ejemplos de preguntas: ¿Quién inventó el teléfono? ¿Cuáles son los colores del arco-iris? (p.80)

Como se puede evidenciar estos son los tipos de preguntas a los cuales se les da mayor énfasis en las escuelas, especialmente en la básica primaria, y solo buscan rescatar información de la memoria, lo que recuerda el estudiante, sin hacer un mayor esfuerzo cognitivo. Son preguntas que como dice la autora, sirven de conexión para alcanzar mayor desarrollo mental. Solo se necesita que el estudiante haya leído y recupere la información de su memoria a corto, mediano y largo plazo. El siguiente nivel del que habla el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) es:

Nivel II: Superior convergente. Las preguntas de este nivel requieren que los estudiantes incursionen en el primer nivel de pensamiento productivo. La intención del profesor es que los alumnos vayan más allá de la simple memorización de la información y demuestren la comprensión de la misma por medio de una organización mental del material; también se espera que sean capaces de aplicar lo aprendido. Este nivel de preguntas corresponde al de “comprensión” y de “aplicación” propuesto por la taxonomía de Bloom. Las conductas esperadas de los estudiantes son: describir, comparar, contrastar, parafrasear, sintetizar, resumir, explicar, traducir, interpretar, aplicar, usar y proponer ejemplos.

Ejemplos de preguntas: ¿Cuál sería una forma de contribuir a la disminución de la contaminación? ¿Qué elementos en común tienen las técnicas de discusión y de pregunta?
(p. 80-81)

Como se había expresado anteriormente, el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) es más específico al no solo quedarse con la discriminación de convergente y divergente, sino que va más allá, para él es muy importante saber diferenciar dentro de las preguntas convergentes que niveles del pensamiento se desarrollan, por eso las

divide en nivel I de tipo memorístico y nivel II que ya hay indicios de comprensión y aplicación de ese conocimiento.

A través de las preguntas de nivel II se verifica el alcance que el conocimiento adquirido por el educando realmente tiene dentro de sus estructuras mentales al ser capaz de resolver preguntas que impliquen la explicación de un evento, situación, información o algo en particular, el parafraseo de un texto, la capacidad de síntesis de un texto oral o escrito, la descripción detallada de un evento, la interpretación o comparación de hechos o dar ejemplos de los mismos, entre otras acciones que no necesitan de un nivel de pensamiento muy profundo pero que demuestra que no es solo memorización.

El documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) también hace una discriminación de la pregunta divergente en dos niveles a saber

Nivel III: inferior divergente. Las preguntas de este nivel requieren que los estudiantes piensen críticamente sobre la información presentada. La intención del profesor es que los alumnos analicen la información, descubran las causas y las razones, así como que propongan conclusiones, establezcan las generalizaciones o encuentren los hechos o los conceptos que sirven de evidencia para determinar la validez de la información o de los argumentos, o simplemente para defender su posición.

Aquí se genera el pensamiento productivo de alto nivel, las respuestas de los estudiantes pueden ser o no anticipadas por el profesor.

El nivel corresponde al que la taxonomía de Bloom define como “análisis”. Ejemplos de las conductas esperadas de los estudiantes son: identificar motivos, razones o causas, llegar a conclusiones, inferencias o generalizaciones, proveer evidencias y apoyo a ideas, análisis de la información. Ejemplo de preguntas:

Ahora que acaban de ver el caso en video, ¿cuáles serían las principales conclusiones? ¿por qué creen que el personaje principal actúa de esa manera al final del video? ¿Cuáles son los argumentos que presentan para defender la posición del juez en el caso que hemos presentado? (p.82)

A través de este tipo de preguntas se empieza a demostrar la verdadera lectura crítica, porque explora un nivel de pensamiento más avanzado, de alto nivel cognitivo, comienza a demostrar capacidades mentales superiores, que tienen que ver con el análisis de lo que lee, descubriendo posibles causas y consecuencias de las mismas, puede proponer unas conclusiones desde su punto de vista, argumentar con bases sólidas, el docente tiene que ser sagaz para la elaboración de estas preguntas. El último nivel que propone el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) es:

Nivel IV: Superior divergente. Estas preguntas de orden superior proponen que los estudiantes desarrollen un pensamiento original y valorativo. La intención del profesor es que los alumnos sean capaces de hacer predicciones, resolver problemas de la vida real, producir comunicaciones originales, juzgar ideas, información, acciones y expresiones estéticas basadas en criterios internos o externos.

Este es el nivel superior del pensamiento productivo, consecuentemente las respuestas no pueden ser anticipadas. Corresponde a la taxonomía de Bloom como nivel de “síntesis” y “evaluación”. Ejemplos de conductas clave de los estudiantes: producir presentaciones originales, predecir, proponer soluciones, crear, especular, hipotetizar, sintetizar, construir, escribir, diseñar, desarrollar, juzgar, valorar, elegir, opinar. Ejemplos de preguntas: ¿Cuál es el impacto del programa, en la disminución de contaminantes del aire? ¿Cuál es la obra de Mahler que prefiere y por qué? por lo tanto, un nivel mayor o inferior de utilización de procesos

cognitivos está íntimamente relacionado con el nivel de preguntas que el docente utiliza. Si promovemos el formar a nuestros estudiantes en estructuras de pensamiento de nivel superior, podemos intentar incluir en nuestras clases mayor número de preguntas divergentes del nivel superior. (p.82-83)

Este nivel es el de mayor complejidad y alcanza a desarrollar los niveles de pensamiento superiores, porque busca que los estudiantes propongan iniciativas teniendo en cuenta la información adquirida, juzguen de forma crítica dicha información, busquen soluciones prácticas a una problemática de la vida cotidiana, den su opinión basándose en criterios claros y comprensibles.

Estos dos últimos niveles son los que se espera alcanzar en los estudiantes de noveno, los cuales deberían de tener desarrollado todo estudiante de básica secundaria y media para enfrentar el mundo universitario sin mayores dificultades, porque en estos dos (III, IV) es que está presente la lectura crítica propiamente dicha.

McComas y Abraham (s.f.) también presentan una clasificación de las preguntas convergente y divergente muy parecida a la que expone el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.), teniendo en cuenta la investigación de Willen y el trabajo de Ciardiello, que dan cuenta sobre las mejores destrezas para formular preguntas, de igual manera este trabajo está basado en la taxonomía presentada Gallagher y la investigación de Aschner a partir de 1963 y que toma en cuenta las categorías de Aprendizaje de Bloom (1956), pero le agrega unos pro y unos contra, a cada tipología, como a continuación se expresa.

Para McComas y Abraham (s.f.) las preguntas convergentes nivel inferior, las que llama el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) nivel I o inferior convergente, son fáciles de formular, el docente tiene una serie de respuestas anticipadas que

considera que el estudiante le va a responder, este tipo de preguntas son rutinarias y le permite al docente identificar con facilidad a los estudiantes con dificultades para comprender. Dentro de los contras de este tipo de preguntas ellos exponen que es un método poco efectivo para mejorar los conocimientos, porque solo se basa en información memorística, que algunas veces no han logrado comprender realmente.

Con respecto a las preguntas convergentes de nivel superior, a las que el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) llama nivel II o superior convergente, McComas y Abraham (s.f.) les anotan los siguientes pros: Estas preguntas son importantes para los estudiantes porque les ayuda a hacer enlaces entre la información que poseían con la nueva que reciben, estableciendo relaciones de comparación y contrastación, de esta manera se empieza a desarrollar el pensamiento crítico. Sin embargo, expresa unos contras como: pueden llegar a conducir a divagaciones o desviaciones del plan que el docente tenía preparado, algunas veces las respuestas no son fáciles de predecir por el docente.

Las preguntas divergentes de nivel inferior o como las llama el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) nivel III o inferior divergente según McComas y Abraham (s.f.) ofrecen las siguientes ventajas: el objetivo principal son las habilidades de pensamiento crítico, porque permiten examinar profundamente un tema, aporta mayormente a las discusiones grupales entre estudiantes y docente por la calidad de las respuestas que no se quedan en a la superficialidad.

Aunque también estos autores les segregan unos contras como son: Al darle más libertad y amplitud a las respuestas el docente tiene mucha más dificultad para preverlas, por lo tanto, la discusión puede tomar un giro inesperado para él, que siempre quiere controlar todo. Demanda más esfuerzo, planeamiento y disciplina por parte del docente.

Por último, en cuanto a las preguntas de nivel superior divergente o como las denomina el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) nivel IV o superior divergentes, McComas y Abraham (s.f.) afirman que estas brindan los siguientes beneficios: estimulan grandemente la búsqueda incansable del conocimiento, porque promueven el pensamiento creativo además que ayudan además a generar nuevas hipótesis, los contras del uso de este tipo de preguntas son para el docente porque son más exigentes, demandan más desgaste de energía, puesto que le toca desafiar su propia forma de pensar como también, motivar al estudiante a hacerlo, para el docente también le es más difícil evaluar las respuestas porque tienen un timbre personal.

7. Metodología

7.1. Enfoque metodológico

Esta investigación se estructura dentro del paradigma epistemológico empírico-analítico o positivismo el cual postula: “Todo conocimiento es válido si está basado en la observación de los hechos sensibles” (Inche, Andía, Huamanchumo, López, Vizcarra y Flores, 2004, p.23). Esto con el fin de establecer mediante la recolección objetiva de datos el nivel que alcanza la lectura crítica en estudiantes de noveno grado de la IED Víctor Camargo Álvarez, por medio del uso de la estrategia pregunta convergente y divergente.

Haciendo alusión a Comte y Durkheim promotores del positivismo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que ellos propusieron que “el estudio de los fenómenos sociales requiere ser científico” (p.4). Con el fin que se pudiera aplicar en ellos el método científico propio de las Ciencias Naturales, lo que implicaba que todo podía ser medido o cuantificado.

Para Bisquerra, (2009) este paradigma incorpora el método hipotético-deductivo que tiene como principal característica la comprobación meticulosa de las hipótesis por medio de “la observación empírica y el experimento en muestras de amplio alcance y desde una aproximación cuantitativa con el fin de desarrollar algunas leyes a modo de explicación de los procesos educativos” (p.73). Es decir que este paradigma busca medir, explicar, relacionar y predecir variables.

Dentro del paradigma empírico-analítico, se tiene en cuenta el enfoque cuantitativo, al respecto cabe señalar lo expresado por Hernández et al., (2014) quienes afirman que una investigación cuantitativa debe caracterizarse por la recolección de datos con el fin de probar una

hipótesis, teniendo como base la medición numérica y el análisis estadístico, lo que conlleva a establecer patrones y probar teorías, el enfoque cuantitativo es secuencial, riguroso.

Así mismo, Hurtado y Toro citado por Del Canto y Silva (2013) aseguran que bajo este enfoque el investigador debe privarse de toda emoción o sentimiento que pudiera interferir en la investigación. Para Hurtado y Toro citado por Del Canto y Silva (2013) El investigador siempre debe tener una visión del objeto de estudio desde una perspectiva externa, no se involucra, no se relaciona directamente, debe carecer de opiniones subjetivas. Además, para estos autores el enfoque cuantitativo tiene una concepción lineal, es decir, que el investigador tiene que tener claro cada uno de los elementos que hacen parte del problema, desde donde inicia hasta donde termina y que factores inciden en él.

7.2. Diseño

Un proceso de investigación centrado en el paradigma empírico-analítico, con un enfoque cuantitativo, utilizando el método de investigación cuasi-experimental se realiza por varias razones. Para Hernández et al., (2014) dicen que los diseños cuasi experimentales transforman intencionadamente o adrede, una o más variables independientes, con el fin de evidenciar que efectos produce sobre la variable dependiente, estos sólo discrepan de los experimentos “puros” por el nivel de confiabilidad que el investigador pueda tener a cerca de la correspondencia inicial de los grupos.

De igual modo Hernández et al., (2014) resaltan que en los diseños cuasi experimentales los sujetos participantes no se asignan al azar, en los diferentes grupos, sino que ellos ya están establecidos, con anterioridad, antes del proceso del experimento, son grupos intactos es decir se

escogen dos grupos de la institución (novenos A y novenos B) no se clasifican, ni se reorganizan, así como estaban, así se trabajan, uno es el grupo control y el otro es el grupo experimental.

En esta investigación se optó por este diseño, que implica, primeramente, aplicar un pre-test a ambos grupos, para determinar cómo están las competencias en torno a la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado con base en las variables a observar. Luego, el grupo experimental es expuesto a unas actividades de intervención que se convertirán en un estímulo para mejorar las competencias en este caso particular el uso de la pregunta convergente y divergente para mejorar las competencias en torno a la lectura crítica, mientras que el grupo control no es sometido a ningún tipo de tratamiento (o nivel cero de la variable independiente)

Para finalmente, enfrentar a ambos grupos, a la aplicación de un post test, con el objeto de comparar estadísticamente la medida de la variable dependiente y buscar diferencias significativas en los dos grupos, determinando el estado de las variables después del tratamiento diseñado y aplicado como estrategia, que permita observar los avances en lectura crítica en dichos estudiantes.

7.3. Sujetos

7.3.1. Población. La población de esta investigación está dada por 89 estudiantes de noveno grado de básica secundaria de la IED Víctor Camargo Álvarez de Plato, Magdalena. Los cuales están distribuidos de la siguiente manera: 29 estudiantes 9° A, 28 estudiantes 9° B jornada de la mañana y 32 9° C jornada de la tarde.

7.3.2. Muestra. La muestra por su parte, está conformada por 57 estudiantes de noveno grado de la institución en mención, la cual es escogida por similitudes en cuanto al desempeño

académico y disciplinar (grupos noveno A y noveno B), es una muestra no probabilística, porque como lo afirma Hernández et al., (2014), la elección de la muestra no depende de la probabilidad, no obedece a una disposición mecánica o bajo una formula probabilística, sino que depende de los criterios del grupo investigador, por lo tanto es en cierta forma intencional.

Dentro de la muestra la escogencia de los grupos control y experimental no fue intencional, no obedeció a ningún criterio en particular, no se escogieron estudiantes específicos, los grupos ya estaban establecidos o creados con anterioridad, por lo tanto, no se han manipulado ni acotejado, lo que reafirma que el muestreo es no probabilístico, sencillamente desde un principio se decidió que A iba a ser el control y B el Experimental, como hubiese sido al contrario, no hubo en ningún momento alguna razón o especifica por lo cual se establecieran.

7.4. Definición de variables

- ***Variable independiente:*** La estrategia didáctica basada en la pregunta convergente
- ***Variable independiente:*** la estrategia didáctica basada en la pregunta divergente
- ***Variable dependiente:*** lectura crítica

7.4.1. Definición conceptual.

• ***Variable independiente:*** ***La estrategia didáctica basada en la pregunta convergente.*** Para el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) existe diferentes niveles de preguntas como son las convergentes, que se subdividen en nivel I, II y divergentes que a su vez se subdividen en nivel III y IV.

Las preguntas convergentes son las más utilizadas por los docentes, estas permiten que los estudiantes recuerden conceptos vistos, aspectos tratados con anterioridad o hechos importantes, generalmente provocan respuestas cortas, según el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) son consideradas de nivel de pensamiento I y II, es decir el docente las usa para determinar el saber básico que debe poseer el estudiante después de leer o tratar un tema, está relacionada con lo memorístico, pero al mismo tiempo la comprensión y la aplicación que el estudiante puede hacer con esa información. Estas preguntas sirven como soporte para avanzar en un nivel de pensamiento más profundo.

Subvariable independiente: Nivel I, inferior convergente. Estas preguntas buscan que los estudiantes se adiestren en el pensamiento productivo, recordando toda la información que tienen con antelación o la identifiquen cuando se les presente, por lo tanto, el estudiante tiene que hacer uso de la memoria, deben definir, reconocer, relatar, repetir, identificar, listar, contestar “sí” o “no”. Estas preguntas están muy relacionadas con el nivel literal en los procesos lectores.

Subvariable independiente: Nivel II, superior convergente, estas preguntas permiten que no solo el estudiante haga uso de lo que tiene almacenado en la memoria, sino como lo comprende haciendo una organización mental de dicho contenido, además como aplica ese conocimiento dentro de su contexto, por lo tanto, este empieza a incursionar en el primer nivel de pensamiento productivo.

Para esta autora las preguntas convergentes son de niveles de pensamiento inferiores, no se necesita un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes para responder a ellas, sin embargo, son importantes porque es el primer peldaño en la comprensión.

Variable independiente: La estrategia didáctica basada en la pregunta divergente. Las preguntas divergentes según el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) “sirven para fomentar que los estudiantes aprendan a pensar crítica y creativamente de forma evaluativa” (p.80) Las preguntas divergentes provocan respuestas más largas por parte de los estudiantes, ya que se hace uso de pensamientos más complejos.

Subvariable independiente: Nivel III: inferior divergente. En este nivel de preguntas, el docente busca que los estudiantes piensen críticamente acerca de la información que han obtenido al leer, que analicen, descubran las posibles causas o motivos por los cuales se dan x o y circunstancias, que propongan conclusiones acordes, que establezcan generalidades o conceptos que puedan validar la información recibida. Estas preguntas promueven un nivel de pensamiento superior.

Subvariable independiente: Nivel IV, superior divergente. Con estas preguntas el docente busca que los estudiantes adquieran y amplíen su pensamiento valorativo. A través de ellas el estudiante adquiere la habilidad de hacer predicciones, resolver problemas de su cotidianidad, juzgue ideas, pensamientos, acciones, teniendo en cuenta sus propios criterios. Para esta autora las preguntas divergentes son las que propiamente promueven el pensamiento crítico de los estudiantes, ya que estimulan los niveles de pensamiento superiores.

Variable dependiente: Lectura crítica. Para Jurado (2012) La lectura crítica siempre va unida de manera directa con la intertextualidad, es decir, esa capacidad que debe tener el estudiante cuando se enfrenta a la lectura de un texto, reconociendo en él, otros textos que ha leído, hacer relación íntima de las voces del texto que lee, otros o su contexto, para buscar, escudriñar o descubrir las intencionalidades del mismo, de los sujetos representados, o del autor

que escribió. La lectura crítica siempre va enlazada a la capacidad de hacer inferencias simples o complejas, esas últimas dependen estrictamente de las asociaciones que el estudiante hace entre sus conocimientos y los que el texto le ofrece.

Niveles de lectura crítica. Los niveles de lectura crítica son el literal, inferencia y crítico intertextual. El nivel literal según Cassany (2003) corresponde a leer las líneas, en este nivel se debe decodificar los significados, situando ese significado dentro del contexto de lectura, con el fin de alcanzar un sentido, es necesario percibir y atrapar la información tal cual la transmite el autor, sin necesidad de hacerle interpretación.

El nivel inferencial o leer entre líneas como lo denomina Cassany (2003) es la capacidad que tiene el lector de descubrir y sacar la información implícita de un texto, ir más allá de lo expresado a simple vista, de esta forma podrá crearse una imagen general del mismo, reconstruida a partir de la información más importante.

El último nivel que es el crítico en sí o como lo denomina Cassany (2003) leer detrás de las líneas hace alusión a la capacidad que tiene el lector de descubrir qué es lo que pretende el autor al escribir dicho texto, cuáles fueron sus razones para expresarse de equis manera, con qué otros discursos se relacionan, en este nivel el lector debe ser capaz de asumir una posición personal a favor o en contra de lo expresado con argumentos válidos, emitir juicios de valor, para alcanzar este nivel es fundamental tener información (momento histórico) del autor, para tener argumentos sólidos para emitir juicios valorativos.

7.4.2. Definición operacional.

Variables independientes: La estrategia didáctica basada en la pregunta convergente y divergente. Operacionalmente la estrategia pregunta convergente y divergente estará fundamentada en una serie de preguntas continuas y constantes, teniendo como escenario la clase de Ciencias sociales, estas serán la base de forma sistemática y frecuente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de noveno grado. Estas preguntas convergentes y divergentes se ejercitarán dentro de las diez intervenciones propuestas tomando como base la propuesta del documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) las cuales van de las más sencillas nivel I o inferior convergente, luego las de nivel II o superior convergente y finalmente las de nivel III o inferior divergente y nivel IV o superior divergente, con el fin de mejorar las competencias de lectura crítica.

En la aplicación de la estrategia se iniciará indagando sobre los preconceptos y/o pre saberes que tienen los estudiantes de la temática a abordar, luego se le entrega una lectura del tema propio del área de Ciencias Sociales, del cual se busca desarrollar la lectura crítica a través de la aplicación de la estrategia preguntas convergente y divergente en forma oral, para finalmente entregar un texto que puede ser continuo o discontinuo, junto a un taller de intervención haciendo uso en forma escrita de la estrategia. (Ver anexo 10)

Variable dependiente: Lectura crítica. Operacionalmente la lectura crítica, se verá reflejada con la presencia o ausencia en el estudiante de la competencia lectora, evaluada a través de los componentes semántico, sintáctico y pragmático, como también es importante resaltar que se tendrán en cuenta los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual los cuales se pueden ver materializadas en el pre test, a través de las preguntas escogidas para tal fin.

Tabla 4

Operacionalización de variables

Nº	Macro variable	Sub-variable	Definición operacional	Naturaleza	Nivel de medición	Criterios de medición
1º	Pregunta convergente y divergente	<p>Nivel I Inferior Convergente</p> <p>Nivel II Superior convergente</p> <p>Nivel III Inferior divergente</p>	<p>Se utilizan para determinar el conocimiento básico de los estudiantes, así como su comprensión y sirven de base para el pensamiento subsecuente.</p> <p>Sirven para fomentar que los estudiantes aprendan a pensar crítica y creativamente de forma evaluativa. Brindan la oportunidad que el estudiante practique formas superiores de pensamiento, si se espera que se conviertan en pensadores autónomos</p>	Estrategia de Intervención		
2.	Lectura crítica	<p>Componente Semántico</p> <p>Componente Sintáctico</p> <p>Componente Pragmático</p>	<p>La presencia o ausencia de la competencia lectora, evaluada a través de los componentes semántico, sintáctico y pragmático, teniendo en cuenta los niveles de lectura literal, inferencial y crítico intertextual</p>	Cuantitativa	Razón	0 al 100%

Nota. Colombia aprende.

A continuación, se describen en forma general la forma como se llevarán a cabo cada semana de intervención.

En cada una de las semanas el trabajo estará inicialmente enfocado en los conocimientos previos que posee el estudiante, pues se les da a conocer con antelación el tema sobre el cual se trabajará en la siguiente semana, en esta fase de exploración se hará uso de la estrategia pregunta convergente y divergente en forma oral, pues a través de ellas es que se va a indagar pre-saberes. (Ver anexo 1).

Luego de indagar que tanto los estudiantes consultaron o conocen sobre el tema, el docente entrega una lectura base del tema como tal, los estudiantes trabajan en grupo cooperativos, (leen y discuten sobre el tema) seguidamente, el docente evidencia el grado de comprensión que tienen los estudiantes al hacerles preguntas convergentes y divergentes de manera oral, en esta fase de estructuración del conocimiento el docente aclara, refuerza, retroalimenta, estimula la producción de inferencias simples y complejas, los induce a hacer valoraciones, juicios, dar su opinión personal a través de argumentos sólidos,

Finalmente, en la fase de transferencia de conocimiento de la clase, el docente le entrega una lectura para desarrollar un taller en forma escrita, generalmente se resuelve los interrogantes de manera individual, luego se agrupan y socializan sus respuestas para llegar a un consenso, y finalizan socializando dichas respuestas, se hace realimentación de cada respuesta.

Es fundamental tener en cuenta que las preguntas que se le hacen a los estudiantes responden a los componentes que evalúa la prueba saber de noveno como son:

Componente semántico: Recupera información explícita en el contenido del texto, recupera información implícita en el contenido del texto, evalúa el contenido del texto y moviliza

información sobre un saber previo o de un texto a otro, para explicitar relaciones de contenido o forma.

Componente sintáctico: da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee, reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee y da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.

Componente pragmático: reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto, evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa y deduce e infiere información sobre la situación de comunicación.

7.4.3. Categorización de la variable. Las variables que se evalúan son: pregunta convergente y divergente, como también lectura crítica.

En las preguntas convergentes, nivel I o inferior convergente, se evalúa la información que logra recordar el lector para ello puede definir, reconocer, relatar, repetir, identificar, listar, contestar “sí” o “no”. Las preguntas convergentes: nivel II o superior convergente, se evalúa la comprensión y aplicación que hace el estudiante de esa información que adquirió. Para ello debe de describir, comparar, contrastar, parafrasear, sintetizar, resumir, explicar, traducir, interpretar, aplicar, usar y proponer ejemplos.

En las preguntas divergentes, nivel III o inferior divergente, se evalúa la capacidad que tiene el estudiante para identificar motivos, razones o causas, llegar a conclusiones, hacer inferencias o generalizaciones, proveer evidencias y apoyo a ideas, análisis de la información. En la pregunta divergente, nivel IV o superior divergente se evalúa la capacidad del estudiante para hacer predicciones, resolver problemas de la vida real, producir comunicaciones originales, juzgar

ideas, información, acciones y expresiones estéticas basadas en criterios internos o externos, para esto debe producir presentaciones originales, predecir, proponer soluciones, crear, especular, hipotetizar, sintetizar, construir, escribir, diseñar, desarrollar, juzgar, valorar, elegir, opinar.

Con respecto a la lectura crítica esta se evalúa a través de:

El componente semántico se evaluará teniendo en cuenta las siguientes afirmaciones.

-Recupera información explícita en el contenido del texto (nivel literal).

-Recupera información implícita en el contenido del texto. (nivel inferencial)

-Moviliza información sobre un saber previo o de un texto a otro, para explicar relaciones de contenido o forma. (nivel inferencial)

- Evalúa el contenido del texto. (nivel crítico)

El componente sintáctico se evaluará a partir de las siguientes afirmaciones

-Da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. (nivel literal)

-Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. (nivel inferencial)

- Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido. (Nivel inferencial)

Por último, el componente pragmático se evalúa ateniendo a las siguientes afirmaciones

-Deduce e infiere información sobre la situación de comunicación (inferencial)

-Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto. (Nivel crítico)

-Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa. (Nivel crítico)

A continuación, se describe en la tabla la operacionalización de las variables.

7.4.4. Control de variable. Como lo que se busca es establecer el efecto de la pregunta convergente y divergente (variable independiente) en la lectura crítica (variable dependiente) en los estudiantes de noveno grado en el aula de clases, se debe tener en cuenta diversos factores que pueden afectar la validez interna y externa del presente estudio, es necesario entonces, tener el mayor control de las variables en cada uno de los momentos, para así darle mayor soporte a la investigación. Estas se relacionan a continuación.

Tabla 5.

Prueba piloto

Variables ¿Qué?	¿Por qué se controla?	¿Cómo se controla?
Nivel de escolaridad del grupo piloto al cual se le aplicará el instrumento.	Porque el instrumento debe estar acorde al nivel de escolaridad de los estudiantes	Aplicación del instrumento a grupos de noveno grado de dos instituciones educativas públicas del municipio de Plato, Magdalena, con características muy similares a la muestra objeto de estudio.
Las competencias en lectura crítica que se van a evaluar como son literal, inferencial y crítico.	Porque el instrumento debe reflejar las competencias que se quieren evaluar. (cuestionario con preguntas que evalué las competencias lectura crítica teniendo en cuenta los componentes semántico, sintáctico y pragmático)	Escogiendo ítems de las pruebas saber de años anteriores que evalúen dichas competencias y pasando por un proceso de selección por expertos.

La probación y consentimiento de directivos docentes para llevar acabo el pilotaje.	Por la necesidad de garantizar el espacio necesario y favorable durante la jornada escolar y tener permiso para tomar las evidencias del proceso.	Mediante cartas solicitando los permisos pertinentes a los directivos docentes manifiesten su aceptación asignando fecha y horario de aplicación de la prueba.
Uso de materiales y tiempo asignado para responder la prueba.	La necesidad que los estudiantes tengan a su disposición los materiales requeridos y el tiempo suficiente para responder el cuestionario.	Mediante la consecución de los materiales (fotocopias, bolígrafos o lápices) y los permisos pertinentes para el día de la aplicación del instrumento.
Las condiciones del aula de clases	Porque es fundamental que los estudiantes cuenten con la mejor de las condiciones posibles, garantizando que todos los tres grupos tengan ambientes muy semejantes, (en cuanto a hora de aplicación, ventilación, iluminación) que favorezca el normal desarrollo del proceso de aplicación del instrumento.	Solicitando mediante oficio al directivo docente sobre las condiciones que deben cumplir los salones de clases para el proceso de aplicación del instrumento.

Nota. Elaboración propia.

Para la aplicación del pre test también es ineludible tener presente las variables mencionadas anteriormente además de las siguientes.

Tabla 6

Prueba de Pre test

Variables ¿Qué?	¿Por qué se controla?	¿Cómo se controla?
Nivel de dificultad de los ítems.	Porque se debe garantizar que el cuestionario responda a los niveles de confiabilidad	Escogiendo a través del Alpha de Cronbach, los ítems más idóneos.
Las orientaciones y la vigilancia durante la aplicación del pre test.	Por la necesidad de brindarles a los estudiantes las garantías de responder individualmente su cuestionario, evitando la copia.	Dialogando previamente con los estudiantes, sobre el proceso a realizar, como también haciendo una buena distribución de ellos en el salón de clases.

Nota. Elaboración propia.

Durante las intervenciones también es imperioso controlar algunas variables que puedan incidir en la confiabilidad de los resultados, como se explicita en la tabla 7.

Tabla 7

Proceso de intervención

Variables ¿Qué?	¿Por qué se controla?	¿Cómo se controla?
Motivaciones externas	Porque los docentes investigadores deben asegurarse que no haya motivaciones externas como premios o incentivos que afecten los resultados	Dando a conocer a los directivos docentes sobre la importancia de la confiabilidad de la prueba.
La planeación de los procesos de clases enmarcados dentro de la estrategia.	Porque se debe planear evitando la improvisación y los hallazgos que sesguen la investigación	Cumplimiento y seguimiento de cada una de las clases bajo la supervisión del coordinador académico.

La asistencia diaria	Porque es fundamental que participen de los procesos de implementación de la estrategia.	Motivándolos diariamente para evitar las inasistencias. En caso que un estudiante no participe frecuentemente de la estrategia (inasistencia) no se le aplicará el pos test.
La evaluación y el seguimiento permanente de los procesos desarrollados por los estudiantes.	Porque es preciso valorar avances, identificar dificultades y retroalimentar los procesos	Registrando el desempeño del estudiante en los documentos institucionales para tal fin.

Nota. Elaboración propia.

De igual manera se tendrán en cuenta las variables consideradas en la Prueba Piloto y el Pre test y además las consignadas en la tabla 8.

Tabla 8

Pos test

Variables ¿Qué?	¿Por qué controló?	¿Cómo controló?
Aplicación simultánea del instrumento tanto a grupos experimentales como control.	Porque se debe evitar la posible divulgación de información entre los estudiantes objeto de estudio, que sesguen los resultados de la investigación	Solicitando para el proceso de vigilancia la colaboración del coordinador.

Nota. Elaboración propia.

Además de tener presente los momentos de aplicación, es necesario tener control de las siguientes variables, como se detallan continuación.

Tabla 9

Población

Variables ¿Qué?	¿Por qué controló?	¿Cómo controló?
Residencia de estudiantes de noveno grado	Porque es necesario obtener la mayor homogeneidad teniendo en cuenta la cultura plateña, el nivel socio-económico y el medio ambiente en que se desenvuelven los estudiantes.	Se seleccionaron sujetos que estudian en la misma institución y cursan el mismo grado.
Atención a estudiantes, por el mismo docente investigador.	Porque de esta manera se asegura que los estudiantes reciban la metodología que se quiere implementar	Teniendo en cuenta la asignación académica y los horarios de trabajo del docente investigador.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10.

Instrumentos

Variables ¿Qué?	¿Por qué controlo?	¿Cómo controlo?
Confiabilidad del formato	Porque es imperioso certificar que el instrumento es confiable y de esta manera asegurar los resultados	Validando el instrumento por dos expertos y aplicando la prueba de Alfa Cronbach.
Reserva del instrumento por parte de los investigadores	Por la necesidad de aplicar el mismo instrumento (pre y pos test) con el objeto de comparar los resultados obtenidos.	Manteniendo en reserva muy estricta, evitando la fuga de información, que pueda incidir en los resultados

Nota. Elaboración propia.

A continuación, en la siguiente tabla se detallan las variables que no se controlan

Tabla 11.

Variables no controladas

Estudiantes	
¿Qué? Variables	¿Por qué no se controlan?
Edad	Se escogieron estudiantes de noveno grado tomando el grupo intacto sin hacer modificaciones de edad, genero, inteligencia o motivación porque en las pruebas censales realizados por el MEN todos son evaluados por igual, presentando bajo nivel académico.
Genero	
Motivación	
Capacidad de aprendizaje	
Nivel de inteligencia	

Nota. Elaboración propia.

7.4.5. Criterios de inclusión y exclusión. Los investigadores se limitarán a tener en cuenta para esta investigación, solo a los estudiantes del grado noveno grupo B (experimental) de la IED

Víctor Camargo Álvarez, que asistan puntualmente a los diferentes procesos, lo cual quedará registrado en la planilla de asistencia.

7.5. Técnicas e instrumentos

7.5.1. Técnicas.

• ***El pre-test.*** Se emplea la técnica del pre-test, para medir como están las competencias en torno a la lectura crítica en estudiantes de noveno grado en la IED Víctor Camargo Álvarez, antes de ser intervenidos.

• ***Pos-test.*** Después de la intervención (estrategia pregunta convergente y divergente) se procede con la aplicación del pos-test para verificar el alcance o resultados que arroja la aplicación de la estrategia en mención autores

7.5.2. Instrumento. Con el fin de aplicar un pre-test y un pos-test se elabora un cuestionario extrayendo de las pruebas SABER noveno de los años 2012, 2013, 2014, textos y preguntas que evalúan la competencia comunicativa lectora que abarca los componentes semántico, sintáctico y pragmático, no sin antes ser sometido a la validación de tres expertos, después este cuestionario es sometido a un pilotaje realizado a 168 estudiantes de noveno grado de las instituciones IED María Alfaro de Ospino y IED Gabriel Escobar Ballestas, pertenecientes al municipio de Plato, Magdalena, ubicadas geográficamente muy cercanas la una de la otra.

Inicialmente, esta prueba está conformada por 21 ítems que evalúan las competencias en lectura crítica a través de seis textos continuos y discontinuos. (Ver anexo 2) para este proceso se solicitó autorización al ICFES, con el objetivo de utilizar estas preguntas en la prueba del pilotaje

y en el pre-test, el cual respondió favorablemente, (ver anexo 3). Para corroborar el proceso de confiabilidad de la prueba piloto se les aplica un análisis que consta de:

- a. Cálculo del Alfa de Crombach,
- b. Análisis de ítem realizando exclusión para verificar si al extraer algún reactivo de acuerdo a el Alfa mejora teniendo en cuenta la teoría clásica y teoría respuesta al ítem bajo los parámetros de Dificultad y Discriminación.
- c. Curva característica para cada uno de los reactivos de la prueba,

Es importante destacar que para este análisis se utilizarán los paquetes estadísticos SPSS versión XX y R. (ver anexo 4).

De este análisis se determina excluir los ítems 14, 10, 5 y 17, por lo cual el pre-test que se aplica a los estudiantes de noveno grado (A y B) de la IED Víctor Camargo Álvarez, consta de 17 interrogantes con los mismos seis textos iniciales. (Ver anexo 4) los resultados que arroja el pre-test se obtienen promediando el número de respuestas correctas de cada estudiante. Este promedio debe ser superior al 51% de la totalidad de la prueba.

Este pre-test es la misma prueba que se aplica finalizada la intervención a los estudiantes del grupo experimental en un pos-test, el cual consta adicionalmente de la prueba Shapiro – Wilk, con el objeto de corroborar la normalidad, y la prueba no paramétrica U de Mann – Whitney para corroborar la igualdad de varianza.

7.6. Procedimiento

Con el ánimo de organizar y sistematizar el proceso de investigación, el diseño práctico metodológico se estructura a partir de tres etapas, a saber: una etapa exploratoria, una de implementación y una evaluativa.

7.6.1. Etapa exploratoria. Es la etapa de acercamiento y reconocimiento. Se inicia haciendo una sensibilización o motivación, que tiene como objetivo establecer un acercamiento con los participantes en el proceso investigativo: docentes, estudiantes y el equipo investigador. Seguidamente, se realiza el proceso de diseño y aplicación de los instrumentos para recabar la información, en este caso concreto el pilotaje (ver anexo 2).

El cual antes de ser aplicado este instrumento , se somete a la validación de expertos, los cuales hacen una valoración de cada ítems, (ver anexo 5), se aplica a dos instituciones perteneciente al municipio de Plato (Magdalena) con las mismas condiciones sociodemográficas de la IED Víctor Camargo Álvarez, es decir, el pilotaje se aplica en situaciones muy similares como fueron: la jornada de la mañana, iniciando los todos los grupos (A, B y C) a las 7:00 am, en espacios libres de ruidos distractores con el fin de ofrecer las mismas condiciones ambientales (ver anexo 12).

Antes de realizar el proceso de pilotaje en las IED María Alfaro e IED Gabriel Escobar Ballesta, se solicitó autorización a los rectores de dichas instituciones para que bridarán los espacios necesarios para tal fin, como la presencia de los grados noveno, el aula de informática o cualquier aula que cumpliera con los requisitos de iluminación, aireación, aislamiento de ruidos y distractores. (Ver anexo 7)

Las instituciones seleccionadas para tal fin fueron IED María Alfaro e IED Gabriel Escobar Ballestas, a cada una se le aplicó el pilotaje en días diferentes, con el objetivo que el grupo investigador pudiese estar presente en esta aplicación.

Después de aplicado el pilotaje se realiza la confiabilidad de la misma a partir de la prueba de Alfa Crombach, esta da como resultado eliminar los ítems 5, 10, 14, 17 si los investigadores

lo consideran pertinente, luego de eliminar estos ítems el alfa de Cronbach es 0,624 es importante señalar que, a pesar de no tener una consistencia alta, quizás por la misma actitud de los estudiantes a los que se les aplicó el pilotaje, si es pertinente la prueba. (Ver anexo 4)

Finalmente, en la etapa exploratoria se sistematizan, analizan e interpretan los datos referentes al contexto en el cual se lleva a cabo el ejercicio investigativo.

7.6.2. Etapa de implementación. Es la etapa de desarrollo; la cual se lleva a cabo en la IED Víctor Camargo Álvarez en el noveno A tomado como grupo Control y B como grupo Experimental, que inicia haciendo un primer diagnóstico a través de un pre test, para evidenciar la situación actual de los estudiantes en materia de lectura crítica de la institución focalizada, para ello se hizo necesario solicitar la autorización a los directivos docentes, con el fin de garantizar la aplicación de la estrategia sin ningún inconveniente. (Ver anexo 8).

También se hizo imperioso solicitar autorización a los padres de familia de los estudiantes del grupo experimental, para poder realizar la investigación, puesto que en algunas ocasiones será necesario tomar fotografías de los estudiantes como evidencias del trabajo realizado. (Ver anexo 9).

En el proceso de aplicación del pre test, se tuvo en cuenta que ambos grupos (control y experimental) tuvieran las mismas condiciones físicas y ambientales, como salones con ambientes de iluminación, ventilación similar, lejos de distractores, y sobre todo que la realizaran al mismo tiempo, para evitar fuga de información o diferentes estados que pudieran afectar los resultados. (Ver anexo 13).

Después de aplicados el pre test, se inicia la implementación de la estrategia preguntas convergentes y divergentes, durante tres horas de clase semanales de cincuenta a cincuenta y

cinco minutos cada una, para un total de diez intervenciones, (ver anexo 10), en las cuales siempre se toma como base la lectura de un texto diferente, el cual se estudia bajo la estrategia de pregunta convergente y divergente.

Cada intervención culmina con un taller escrito haciendo uso de la estrategia pregunta convergente y divergente. En cada sesión de trabajo se analizan los resultados de dicha intervención, con el fin de poder hacer los ajustes pertinentes. (Ver anexo 10 y 11). Se finaliza la etapa de implementación con la aplicación de un post test que será el mismo que se aplicó en el pre-test, con el fin de establecer el impacto de la estrategia aplicada, en los niveles de lectura crítica, teniendo en cuenta los componentes semántico, sintáctico y pragmático.

La tabla 12 ilustra los talleres de intervención:

Tabla 12

Cronograma de intervención 2017

Cronograma de actividades. Talleres: uso de preguntas convergente y divergente			
<i>No. de Taller</i>	<i>Fecha de Aplicación</i>	<i>Actividad</i>	<i>Límite y control de variable</i>
1	20 de Abril	Lectura: El racismo Nazi. Taller para desarrollar la lectura crítica a través de 13 preguntas. Se evalúan los desempeños en los componentes semántico, sintáctico y pragmático.	La asistencia y participación activa de los 28 estudiantes es fundamental para alcanzar los logros propuestos. La planeación de los procesos de clases enmarcados dentro de la estrategia pregunta convergente y divergente. La evaluación y el seguimiento permanente de los procesos desarrollados por los estudiantes.
2	27 de Abril	Lectura: No era yo el problema. Taller para desarrollar la lectura crítica. Se evalúan los desempeños en los componentes semántico, sintácticos y	La asistencia y participación activa de los 28 estudiantes, es fundamental para alcanzar los logros propuestos. La planeación de los procesos de clases enmarcados dentro de la estrategia pregunta convergente y divergente. La evaluación y el seguimiento permanente de

		pragmático.	los procesos desarrollados por los estudiantes.
3	04 de Mayo	Lectura: ¿Dónde jugarán los niños? Taller para desarrollar la lectura crítica. Se evalúan los desempeños en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.	La asistencia y participación activa de los 28 estudiantes, es fundamental para alcanzar los logros propuestos. La planeación de los procesos de clases enmarcados dentro de la estrategia pregunta convergente y divergente. La evaluación y el seguimiento permanente de los procesos desarrollados por los estudiantes.
4	11 de Mayo	Lectura: “El movimiento obrero”. Taller para desarrollar la lectura crítica. Se evalúan los desempeños en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.	La asistencia y participación activa de los 28 estudiantes, es fundamental para alcanzar los logros propuestos. La planeación de los procesos de clases enmarcados dentro de la estrategia pregunta convergente y divergente. La evaluación y el seguimiento permanente de los procesos desarrollados por los estudiantes.
5	29 de Junio	Lectura: “Explotación minera” Taller para desarrollar la lectura crítica. Se evalúan los desempeños en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.	La asistencia y participación activa de los 28 estudiantes, es fundamental para alcanzar los logros propuestos. La planeación de los procesos de clases enmarcados dentro de la estrategia pregunta convergente y divergente. La evaluación y el seguimiento permanente de los procesos desarrollados por los estudiantes.
6	03 de Agosto	Lectura: “La deuda externa” Taller para desarrollar la lectura crítica. Se evalúan los desempeños en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.	La asistencia y participación activa de los 28 estudiantes, es fundamental para alcanzar los logros propuestos. La planeación de los procesos de clases enmarcados dentro de la estrategia pregunta convergente y divergente. La evaluación y el seguimiento permanente de los procesos desarrollados por los estudiantes.
7	10 de Agosto	Lectura: “Independencia de Panamá” Taller para desarrollar la lectura crítica. Se evalúan los desempeños en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.	La asistencia y participación activa de los 28 estudiantes, es fundamental para alcanzar los logros propuestos. La planeación de los procesos de clases enmarcados dentro de la estrategia pregunta convergente y divergente. La evaluación y el seguimiento permanente de los procesos desarrollados por los estudiantes.
8	17 de Agosto	Lectura: “La Guerra de los Mil Días” Taller para desarrollar la lectura crítica. Se	La asistencia y participación activa de los 28 estudiantes, es fundamental para alcanzar los logros propuestos. La planeación de los procesos de clases

		evalúan los desempeños en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.	enmarcados dentro de la estrategia pregunta convergente y divergente. La evaluación y el seguimiento permanente de los procesos desarrollados por los estudiantes.
9	31 de Agosto	Lectura: “La Presidencia de Rafael Reyes” Taller para desarrollar la lectura crítica. Se evalúan los desempeños en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.	La asistencia y participación activa de los 28 estudiantes, es fundamental para alcanzar los logros propuestos. La planeación de los procesos de clases enmarcados dentro de la estrategia pregunta convergente y divergente. La evaluación y el seguimiento permanente de los procesos desarrollados por los estudiantes.
10	07 Septiembre	Lectura: “Visita del Papa Francisco” Taller para desarrollar la lectura crítica. Se evalúan los desempeños en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos.	La asistencia y participación activa de los 28 estudiantes, es fundamental para alcanzar los logros propuestos. La planeación de los procesos de clases enmarcados dentro de la estrategia pregunta convergente y divergente. La evaluación y el seguimiento permanente de los procesos desarrollados por los estudiantes.

Nota. Elaboración propia.

La aplicación del pos test tiene el mismo protocolo utilizado al momento de realizar el pre test, es decir a la misma hora, con aula apropiadas que tengan similares condiciones de luz, ventilación, lejos de ruidos que puedan perturbar los resultados de esta prueba.

7.6.3. Etapa evaluativa. Por último, en la etapa evaluativa se hace un análisis detallado del estado actual, como se encuentran los niveles de competencias después de haberse aplicado la estrategia, con el objetivo de verificar el impacto, los hallazgos, resultados, recomendaciones y conclusiones a las que se llegaran, para concluir con la sistematización de todo que tendrá como producto la presente tesis.

8. Resultados

En este aparte se presentan los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos, a saber: 1. Identificar los niveles de competencias en lectura crítica-en los componentes semánticos, sintácticos, y pragmáticos-, en que se encuentran los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Víctor Camargo Álvarez. 2. Implementar la pregunta convergente y divergente como estrategia para desarrollar competencias en torno a la lectura crítica-en los componentes semánticos, sintáctico y pragmático-, en el grupo experimental.

Y, por último 3. Identificar el impacto de la estrategia didáctica pregunta convergente y divergente en los niveles de lectura crítica- en los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos- en los estudiantes del Grupo Experimental de noveno grado. A continuación, se exponen los hallazgos obtenidos antes de realizar la implementación de la estrategia pregunta convergente y divergente como tal.

8.1. Resultados de la prueba piloto

Con el objetivo de tener certeza de la validez del constructo a evaluar se realizó la validación por tres expertos, luego se procedió a aplicar una prueba piloto con el fin de garantizar la confiabilidad del mismo, la cual arrojó los siguientes resultados, inicialmente el Alfa de Cronbach fue de 0,588 para los 21 ítems evaluados, seguidamente se inició el análisis ítem a ítem, realizando la exclusión de alguno de ellos para verificar si al extraer algún reactivo de acuerdo a el Alfa mejoraba teniendo en cuenta la teoría clásica y teoría respuesta al ítem bajo los parámetros de Dificultad y Discriminación.

Es decir, que cada resultado (extracción de ítem-ítem) se complementa con estas teorías cuyos intervalos se explica en la tabla 13.

Tabla 13.

Parámetros de dificultad y discriminación

Intervalo	Dificultad
Mayor a 0,75	Muy fácil
0,55 – 0,75	Fácil
0,45 – 0,54	Normal
0,25 – 0,44	Difícil
Menor a 0,25	Muy difícil
Intervalo	Discriminación
Mayor a 0,4	No discrimina
0,3 – 0,39	Discrimina
Menor a 0,3	No discrimina

Nota. Elaboración propia.

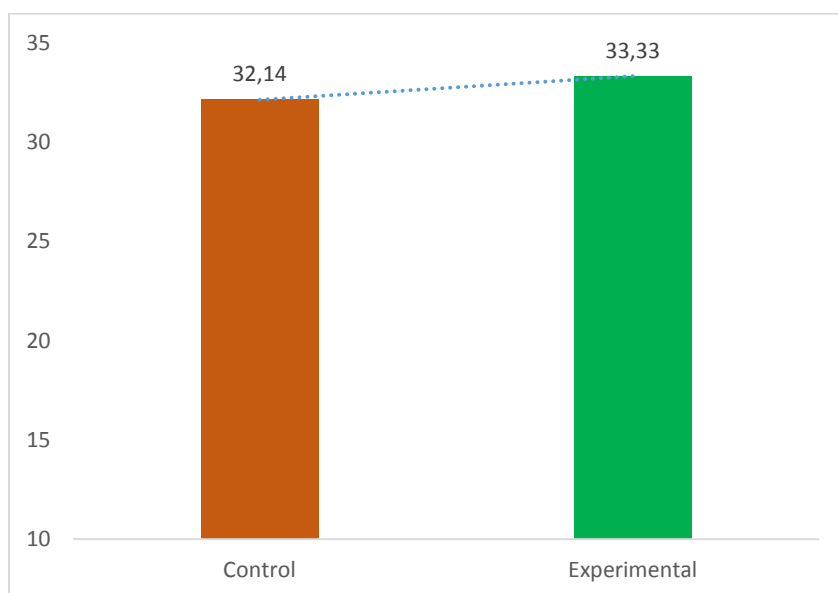
A la par se hizo el análisis de la curva característica para cada uno de los reactivos se la prueba para ver si mejoraba su comportamiento. De este análisis se concluyó que debían extraerse de la prueba los ítems 5, 10,14, 17

Es muy importante señalar primero que esta prueba se aplicó a 168 estudiantes de las IED María Alfaro e IED Gabriel Escobar Ballestas, segundo, que la actitud que asumieron los estudiantes de la primera institución, especialmente el grupo de noveno C, fue de pereza, desgano o desinterés total por las lecturas, apenas tuvieron la oportunidad de observarlas, expresaron que eran muy largas, se evidencia que no tienen hábito lector, es decir, no les gustaba leer, de hecho, muchos estudiantes entregaron la prueba demasiado pronto.

8.2. Resultados del pre test

La figura 1 muestran los resultados obtenidos en la prueba del pre test entre el grupo control y el grupo experimental.

Figura 1.



Nota. Resultados generales-Promedio del porcentaje de logro en el Pre Test

Como se puede evidenciar el grupo control obtuvo un promedio de 32,14% en relación con el promedio del grupo experimental que fue de 33,33%. Esto indica que ambos grupos no alcanzaron el promedio mínimo aprobatorio que se estableció en 51%.

A continuación, se detallan mejor los resultados obtenidos del pre test en ambos grupos en la tabla 14.

Tabla 14

Resultados descriptivos para el grupo Control y experimental prueba pre test

Grupos		Estadísticos	
General	Control	Media	32,41
		Intervalo de confianza	Límite inferior 23,36
		Para la media al 95%	Límite superior 40,92
		Desviación típica	22,64
		Mínimo	0,00
		Máximo	100
	Experimental	Media	33,33
		Intervalo de confianza	Límite inferior 26,63
		Para la media al 95%	Límite superior 40,03
		Desviación típica	18,25
		Mínimo	0,00
		Máximo	66,67

Nota. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los resultados arrojados por el pre test aplicado a los grupos control y experimental de noveno grado A y B, se evidencia que los promedios de logro existentes en ambos grupos con respecto a la lectura crítica son de 32,14% y 33,33% muy semejantes el uno del otro, donde el grupo control obtuvo un promedio menor, con respecto al grupo experimental, con una desviación típica de 22,64% y 18,25%

Esto muestra que ambos grupos no alcanzan la mínima aprobatoria para la prueba como es el 51% demostrando con esto que poseen un bajo desempeño en habilidades lectoras. Además de esto se evidencia una no homogeneidad en la prueba puesto que, a nivel general presentan desviaciones estándar muy altas con relación a la media.

Así mismo, conviene subrayar, que el valor de los intervalos de confianza con una significancia del 5% para la media en ambos grupos fueron de 23,36 - 40,92 y 26,63 – 40,03, en su respectivo

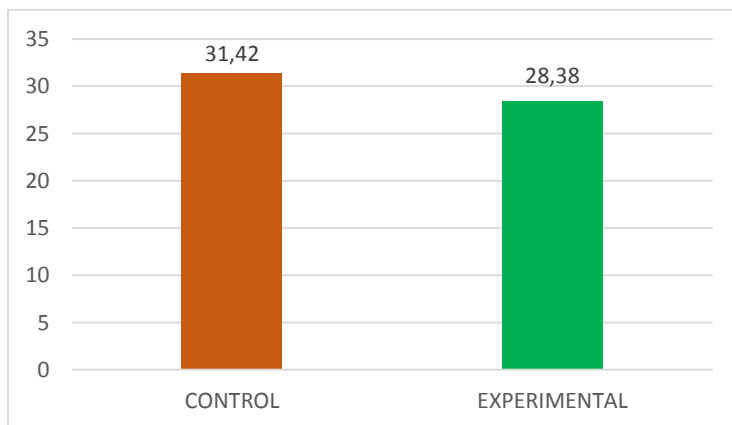
orden. Hecho que contribuye a reforzar la imagen del bajo rendimiento en esta prueba, como también la evidente variabilidad en el conjunto de datos que complementan los resultados obtenidos, indicando con esto el alto valor para este estadístico, ya que sus respectivos coeficientes de variación de Pearson fueron de 70,44% y 54,75%, que demuestran a simple vista dicha variabilidad.

Es igualmente importante señalar que, se hizo evidente una alta variabilidad en el conjunto de datos obtenidos, puesto que se pudo identificar que por lo menos, se tiene un estudiante del grupo control que obtuvo un puntaje en la prueba que es 100% para este grupo y un puntaje de 66,67% para el grupo experimental, en contraste a este producto se encontró a por lo menos un estudiante que obtuvo el mínimo resultado que fue de 0,0% para el grupo control y para el experimental; poniendo de manifiesto la alta variabilidad existente en estos grupos de datos y los bajos resultados que se tienen.

8.2.1. Resultados pre test por componentes.

8.2.1.1. Componente semántico. Los anteriores datos se discriminan por componentes en la figura 2.

Figura 2.



Nota. Promedio del porcentaje de logro componente Semántico – Pre Test

La figura muestra que el grupo control y el experimental en el componente semántico, obtuvo un promedio de logro del 31,42% y 28,38% respectivamente.

Tabla 15

Resultados componente Semántico para el grupo Control y Experimental

Grupos		Estadísticos
Control	Media	31,42
	Intervalo de confianza	Límite inferior 28,66
	para la media al 95%	Límite superior 42,34
	Desviación típica	18,4
	Mínimo	0,00
	Máximo	80,00
Experimental	Media	28,38
	Intervalo de confianza	Límite inferior 19,75
	para la media al 95%	Límite superior 37,02
	Desviación típica	23,53
	Mínimo	0,00
	Máximo	80,00

Nota. Elaboración propia.

El análisis de los datos obtenidos de la aplicación de la prueba del pre test, arrojó que los promedios de los porcentajes de logro tanto para el grupo control como para el experimental en el componente semántico, fueron de 31,42% y 28,38% con una de desviación estándar 18,40% y 23,53%. Esto reitera que ambos grupos evidencian unos resultados bastante bajos, teniendo en cuenta que el mínimo aprobatorio es de 51%.

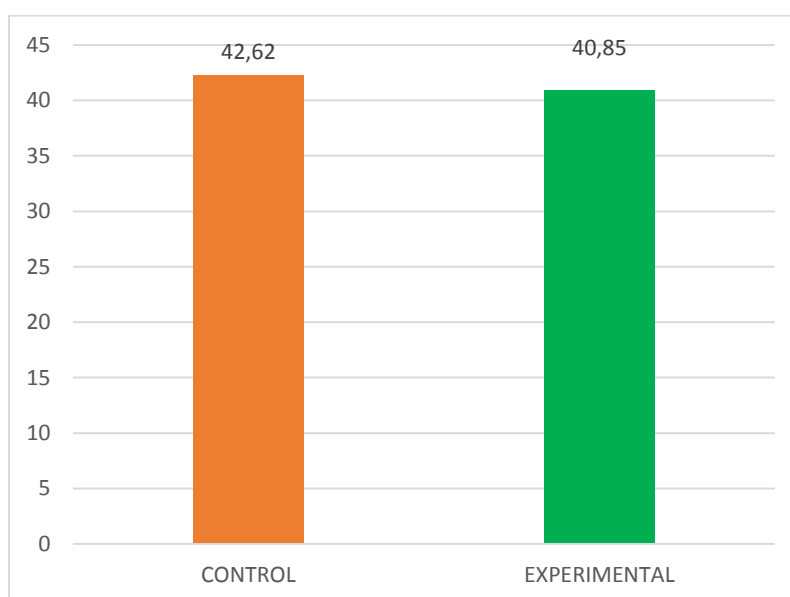
Además, obtuvieron una dispersión significativa porque el grupo de estudiantes participantes de la prueba, en general muestran altas desviaciones en relación a la media, teniendo en cuenta esta situación al revisar los coeficientes de variación de Pearson que en su orden son 58,56% y 82,91% lo que confirma la alta variabilidad de los datos puesto que sobrepasan el 50%, constituyéndose en un referente alto para este estadístico.

Atendiendo otro aspecto, es indiscutible que los estudiantes en sus resultados medios por grupos, no alcanzaron el 51% mínimo aprobatorio para este componente, que se evidencia en los intervalos de confianza con una significancia del 5% para la media de ambos grupos, que fueron respectivamente de 28.66 – 42.34 y 19.75 – 37.02 que corrobora el bajo desempeño en la prueba aplicada.

Además, al hacer una revisión más exhaustiva del conjunto de datos, se encuentra que por lo menos hubo un estudiante en cada grupo, tanto en el control como en el experimental, que obtuvo 0,00%. Lo que hace más evidente el bajo desempeño de ambos grupos, como también hubo por lo menos un estudiante del grupo control y experimental que obtuvo un puntaje de 80,00% esto para reiterar la alta variabilidad de los datos obtenidos.

8.2.1.2. Componente sintáctico. En el componente sintáctico los resultados no fueron muy distintos, a continuación, se presentan en la figura 3.

Figura 3.



Nota. Promedio del porcentaje de logro componente Sintáctico – Pre Test

La figura 3 detalla el bajo rendimiento obtenido por el grupo control y el experimental en el componente sintáctico, obteniendo un promedio de logro del 42,62% y 40,85% respectivamente.

Tabla 16.

Resultados componente Sintáctico para el grupo Control y Experimental

Grupos		Estadísticos	
General	Control	Media	42,62
		Intervalo de confianza	Límite inferior 32.87
		para la media al 95%	Límite superior 51,64
		Desviación típica	24,2
		Mínimo	0,00
		Máximo	100

Experimental	Media	40,85	
	Intervalo de confianza	Límite inferior	31,81
	para la media al 95%	Límite superior	49,90
	Desviación típica	24,65	
	Mínimo	0,00	
	Máximo	80,00	

Nota. Elaboración propia.

Bajo el amparo de los resultados en el componente sintáctico de la prueba que busca evidenciar las competencias en lectura crítica de los estudiantes de noveno grado se evidencia que los promedios de logro que alcanzaron estos estudiantes fueron respectivamente 42,26% y 40,85% para el grupo control y experimental, con una desviación estándar de 24,20% y 24,65%; lo que no está lejos de los resultados generales de la prueba. Esto significa que evidencian porcentajes de logro bajos, con una dispersión sustancial, puesto que a nivel general los estudiantes presentaron desviaciones estándar altas en relación a la media.

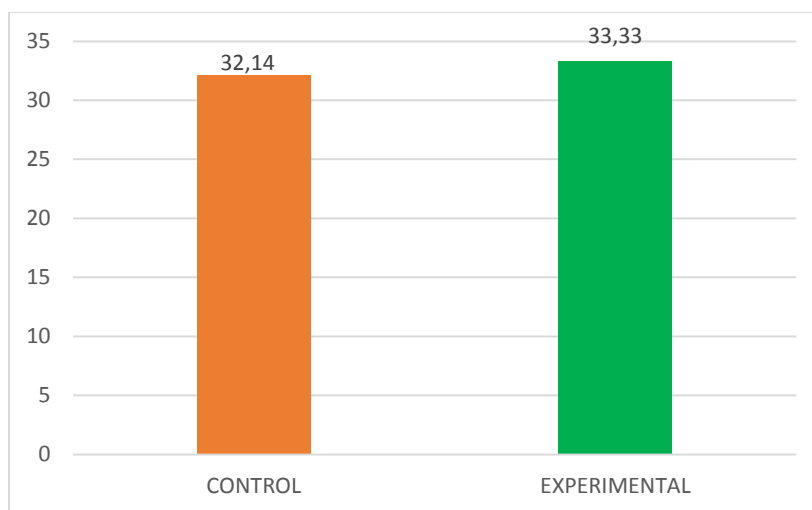
De igual manera, a nivel general ambos grupos no obtuvieron en sus respectivos resultados medios, la mínima aprobatoria del 51%, además de esto los intervalos de confianza con una significancia del 5% para la media en los grupos participantes, reafirma el rendimiento en este componente evaluado a saber 32,87% - 51,64 para el grupo control y 31,81% - 49,90% para el grupo experimental. Otro aspecto que corrobora lo expresado son los coeficientes de variación de Pearson que fueron de 57,26% (control) y 60,34% (experimental), está marcada dispersión en el conjunto de datos fortalecen la afirmación en cuanto al bajo rendimiento.

Al igual que en los resultados anteriores se evidencia en el conjunto de datos obtenidos, que hubo por lo menos un estudiante del grupo control que alcanzó el 100% y por lo menos uno del

grupo experimental que obtuvo 83,33% , oponiéndose a estos resultados, está el aspecto negativo, como fue el caso de por lo menos un estudiante en cada grupo, tanto control como experimental que obtuvieron 0.00% en la prueba, lo que hace incuestionable la alta variabilidad en los resultados estadísticos en el constructo evaluado y los bajos desempeños que son el común denominador en ambos grupos.

8.2.1.3. Componente pragmático. Por último, se presentan los resultados que se obtuvieron en el componente pragmático de la prueba que busca evaluar las competencias en lectura crítica, a través de la figura 4.

Figura 4.



Nota.. Promedio del porcentaje de logro componente Pragmático – Pre Test

La figura muestra el rendimiento obtenido por el grupo control y el experimental en el componente sintáctico, obteniendo un promedio de logro del 32,14% y 33,33% respectivamente.

Tabla 17.

Resultados componente Pragmático para el grupo Control y Experimental

Grupos		Estadísticos		
General	Control	Media		32,14
		Intervalo de confianza	Límite inferior	23,36
		para la media al 95%	Límite superior	40,92
		Desviación típica		22,64
		Mínimo		0,00
		Máximo		100
	Experimental	Media		33,33
		Intervalo de confianza	Límite inferior	26,63
		para la media al 95%	Límite superior	40,03
		Desviación típica		18,65
		Mínimo		0,00
		Máximo		60,00

Nota. Elaboración propia.

Obtenidos los resultados en este componente se observa que los promedios de los porcentajes de logro en esta prueba son de 32,14% y 33,33% para los grupos control y experimental, con una desviación estándar de 22,64% y 18,65% respectivamente.

La visible dispersión en los resultados reflejados en la prueba se corrobora con los respectivos coeficientes de variación de Pearson que fueron 70,44% y 54,75% los cuales fueron superiores al 50% siendo este un valor alto para este estadístico, como también se constituye en un valor determinante los resultados medio por grupos con intervalos de confianza con una significancia del 5% para el porcentaje medio que no superaron el 51% mínimo aprobatorio, ya

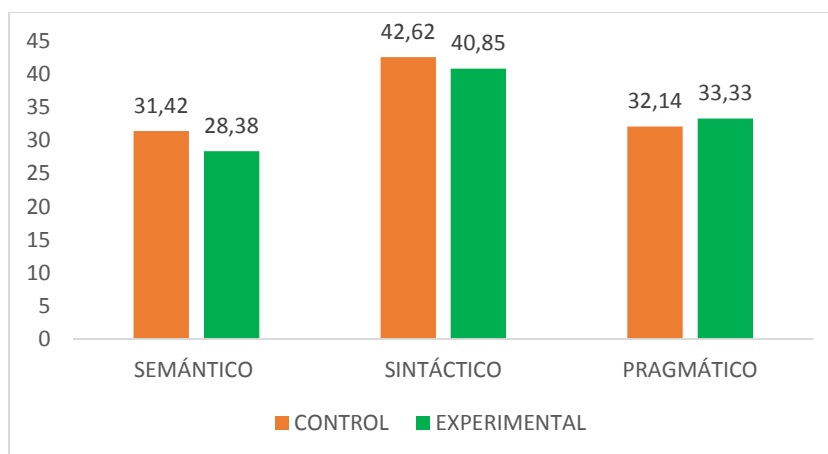
que solo alcanzaron el 23,36 – 40,92 (control) y 26,63 – 40,03 (experimental) lo cual sustenta lo descrito sobre el bajo desempeño en el componente pragmático.

En los resultados del componente pragmático se refleja un comportamiento similar al de los demás, por lo menos un estudiante del grupo control obtuvo en la prueba presentada un puntaje de 100% para el grupo control y uno que obtuvo 66,67% del grupo experimental.

En contraposición al obtenido en ambos grupos que por lo menos un estudiante obtuvo 0,0%, ratificando la alta variabilidad existente en los datos de los dos grupos.

Al hacer un comparativo entre los tres componentes se pueden evidenciar los siguientes resultados en la figura 5.

Figura 5.



Nota. Resultados por componentes Pre Test.

De acuerdo a los resultados de cada una de los componentes evaluados se identifica que para el grupo control y experimental, los resultados en la prueba aplicada no fueron buenos teniendo en cuenta que estos no superan el mínimo aprobatorio el cual es de 51%.

Al observar de manera particular cada componente se evidencia que el componente que tiene el mayor porcentaje de logro es el sintáctico, para ambos grupos, con porcentajes de logro del 42,62% y 40,85, respectivamente.

Caso opuesto se da con el componente semántico que fue el que obtuvo menores porcentajes de logro en ambos grupos obteniendo un 31,42% y 28,38% respectivamente.

Otro aspecto por resaltar en los resultados arrojados por el pre test es el componente pragmático, el cual fue el único en el que, el grupo experimental obtuvo un promedio de logro mayor (33,33%) comparado con el grupo control que alcanzó solo el 32,14%.

8.3. Resultados proceso de intervención

Continuando con el diseño metodológico y teniendo en cuenta el segundo objetivo, es importante analizar los resultados que se obtuvieron en las intervenciones es decir con la aplicación de la estrategia pregunta convergente y divergente.

Inicialmente se pudo evidenciar que los estudiantes no querían participar especialmente en forma oral.

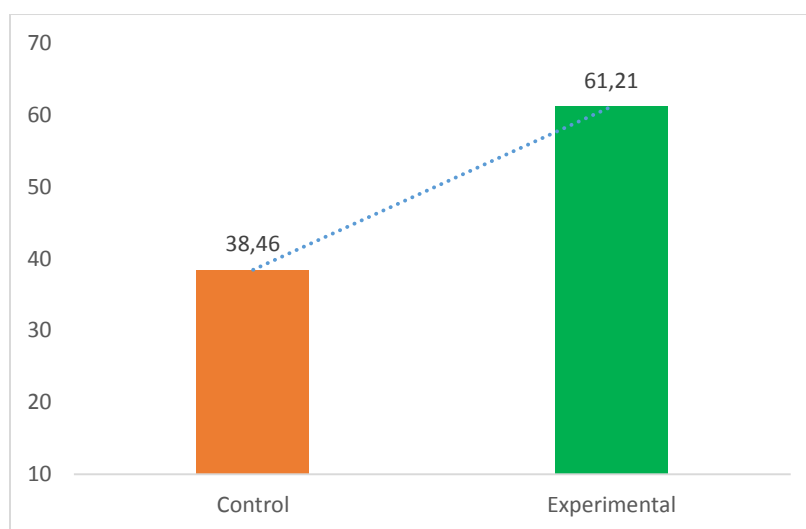
Dentro de los procesos de la clase siempre se estipulaban lecturas previas sobre el tema a tratar, sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes no hacía estas lecturas, por lo tanto, al momento de la clase la participación era prácticamente nula.

Finalizada las intervenciones, después de la ejecución de diez en total, se pudo evidenciar que, a nivel de producción en cada una de las sesiones de la clase, los resultados mejoraron en cuanto a la participación activa de los estudiantes.

8.4. Resultados pos test

Atendiendo al tercer objetivo, es oportuno establecer mediante la recolección objetiva de datos los resultados de la aplicación de la estrategia pregunta convergente y divergente a través de la prueba del pos test, la cual arrojó los siguientes resultados descritos en la gráfica 6.

Figura 6.



Nota. Resultados generales-Promedio del porcentaje de logro en el Pos Test

Como se puede observar en la gráfica, los resultados que arrojó la prueba del pos test indican que los promedios de los porcentajes de logro en la prueba de lectura crítica para los estudiantes de noveno grado, mejoraron en un el grupo experimental, obteniendo 61,21% en comparación al grupo control que obtuvo solo 38,46%. El porcentaje de crecimiento entre el grupo control y el grupo experimental fue de 59,15%.

A continuación, se detallan mejor los resultados obtenidos del pos test en ambos grupos en la tabla 18.

Tabla 18

Comparativo de resultados descriptivos para el grupo Control y experimental en las pruebas pre test y pos test

Grupos		Estadísticos Pre test	Estadístico Pos test	
Control	Media		32,14	38,46
	Intervalo de confianza	Límite inferior	23,36	32,43
	para la media al 95%	Límite superior	40,92	44,49
	Desviación típica		22,64	16,72
	Mínimo		0,00	17,00
	Máximo		100	82,35
Experimental	Media		33,33	61,21
	Intervalo de confianza	Límite inferior	26,63	64,41
	para la media al 95%	Límite superior	40,03	73,91
	Desviación típica		18,25	13,40
	Mínimo		0,00	52,54
	Máximo		66,67	94,12

Nota. Elaboración propia.

La tabla muestra que los resultados obtenidos por el grupo experimental superan el mínimo aprobatorio del 51% al obtener un 61,21% en contraposición del grupo control que no obtuvo ese mínimo aprobatorio alcanzando solo un 38,46% en total, con una desviación estándar de 13,40% y 16,72% en su respectivo orden.

Bajo estos elementos, se evidencian en el grupo control a pesar que muestra una mejoría pasando de un 32,14% en el pre test al 38,46% en la prueba del pos test esta no alcanza la mínima aprobatoria. Lo cual se evidencia en el intervalo de confianza del 95%, con una significancia del 5%, el cual es 32,43 - 44,49.

En el grupo experimental se muestra que el intervalo de confianza del 95% con una significancia del 5% es de 64,41 – 73,91 el cual apoya el resultado evidenciado por la media del conjunto de datos para este grupo, respecto al buen resultado logrado por los estudiantes.

De igual manera es importante resaltar que en el conjunto de datos existe en el grupo control y experimental, por lo menos un estudiante con un puntaje máximo en la prueba de 82,35% y 94,12% en su orden y un puntaje mínimo de 17% y 41,18% para los mismos grupos.

La figura 7 muestra el comparativo entre el pre test y pos test del grupo experimental grupo control

Figura 7.



Nota. Resultados Pre Test vs Pos Test grupo experimental y grupo control

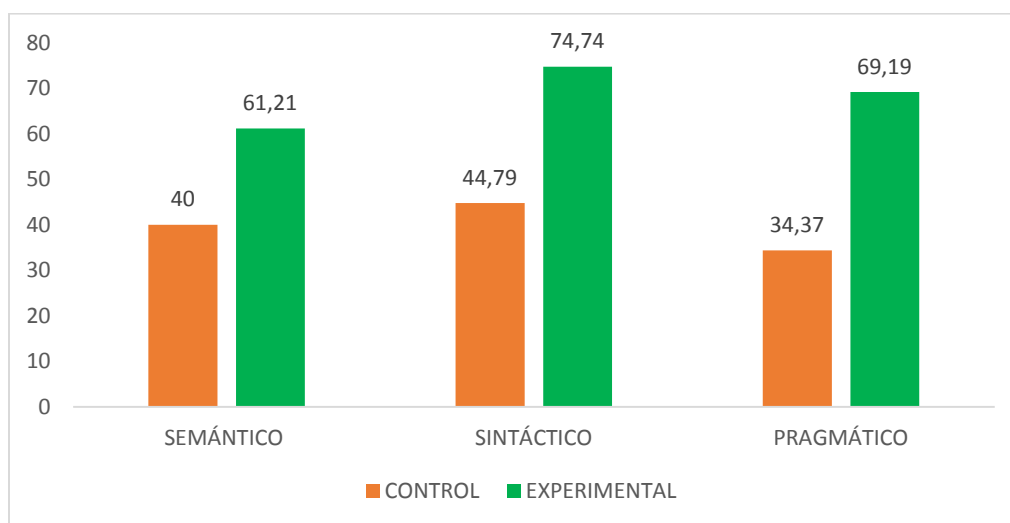
Observando las gráficas se puede evidenciar que los promedios de los porcentajes de logro de la prueba de lectura crítica en los estudiantes de noveno grado en el grupo experimental y control en la prueba de pre test y pos test se identifica que el crecimiento que tuvo los estudiantes del grupo experimental es de un 83,65% teniendo en cuenta que para el pre test y post test el porcentaje de logro que obtuvieron los estudiantes fue 33,33% y 61,21%.

Caso contrario ocurrió con los estudiantes del grupo control cuyo crecimiento fue solo

19% conociendo que para la prueba del pre test y pos test el porcentaje de logro fue de 32,14% y 38,46% lo que demuestra su poco avance en las competencias de lectura crítica.

En la figura 8 se muestra los resultados del pos test en el grupo control y experimental en cada uno de los componentes evaluados en la prueba.

Figura 8.



Nota. Resultados por componentes del grupo experimental y control prueba pos test

Como se observa en la gráfica, el grupo experimental alcanzó un mejor desempeño en la prueba de lectura crítica en los tres componentes evaluados, comparados con el grupo control. Teniendo en cuenta que cada uno de los resultados de logro promedio en los componentes Semántico, Sintáctico y Pragmático en el grupo experimental son 61,21%, 74,74% y 69,19% respectivamente, se resalta el desempeño que tuvieron los estudiantes en el pos test realizado ya que todos los componentes evaluados superan el mínimo aprobatorio; estos resultados se destacan aún más cuando se comparan con los obtenidos por el grupo control, en dichas competencias.

En la tabla 19 se describen minuciosamente los resultados en cada uno de los componentes que hacían parte de la prueba de lectura crítica.

Tabla 19.

Resultados descriptivos para el grupo Control y Experimental prueba pos test

Estadísticos evaluado	Semántico	Sintáctico	Pragmático
Grupo Control			
Media	40	44,79	34,37
Desviación	23,82	20,92	19,82
Coeficiente de variación	59,55	46,70	57,66
Intervalo de confianza del 95%	31,4 - 48,59	37,24 - 52,33	27,22 - 41,52
Grupo experimental			
Media	61,21	74,74	69,19
Desviación	25,46	16,72	26,71
Coeficiente de variación	41,59	22,37	38,6
Intervalo de confianza del 95%	52,18 – 70,24	68,81 – 80,67	59,71 - 78,66

Nota. Elaboración propia.

Es imprescindible señalar que en el grupo experimental, dentro de los tres componentes el que siguió teniendo mayor resultado de logro promedio fue el sintáctico con 74,74% y una desviación estándar de 16,72% con un intervalo de confianza del 95% que es 68,81 – 80,67 lo cual es muestra que la estrategia de la pregunta convergente y divergente si dio frutos positivos, comparándolas con el grupo control el cual no fue sometido a la implementación de esta

estrategias, y cuyos resultados en porcentajes de logro fueron de 44,79%, superándolo en un 66,86% el grupo experimental.

Por otra parte, se observa que el componente con menor desempeño en la prueba del pos test para el grupo experimental, siguió siendo el componente Semántico con un porcentaje de logro de 61,21% y una desviación estándar de 25,46% lo cual evidencia un buen desempeño en este componente a pesar que estuvo en los límites del mínimo aprobatorio, por este motivo se puede corroborar los beneficios que ofrece la aplicación de la estrategia pregunta convergente y divergente para mejorar los niveles de lectura crítica.

De igual manera es de resaltar que el componente pragmático continuó en la misma posición, pero con un avance muy significativo al alcanzar un porcentaje de logro de 69,19% superior al mínimo aprobatorio con una desviación estándar de 26.71 lo que evidencia un buen desempeño, gracias a la aplicación de la estrategia en mención.

Respecto al grupo control, se evidencia que su rendimiento en los tres componentes de la prueba de lectura crítica no fue positivo, porque en ninguno los tres componentes alcanzaron el mínimo aprobatorio. El componente con mayor resultado de logro promedio fue el sintáctico con 44,79% con una desviación estándar de 20,92% y un intervalo de confianza del 95% de 37,24 - 52,33 siendo este uno de los componentes donde los estudiantes del grupo control obtuvieron el más alto de los desempeños, sin embargo, no llegaron a mínimo aprobatorio.

Específicamente al observar los resultados del componente pragmático que obtuvo un porcentaje de logro de 34,37% con una desviación estándar de 19,82% y un intervalo de confianza del 95% de 27,22 – 41,52 se evidencia que este fue el componente, donde los estudiantes del grupo control obtuvieron los más bajos porcentajes de logro.

En la tabla 20 se describe los resultados obtenidos en las pruebas paramétricas para el grupo control y el grupo experimental.

Tabla 20

Resultados de Pruebas paramétricas grupo Control

Tipo de Prueba	Variable	Resultado p –valor	Conclusión
Normalidad	Competencias generales	0,038	<i>Se rechaza Ho</i>
	Semántico	<i>0,013</i>	Se rechaza Ho
	Sintáctico	<i>0,06</i>	Se rechaza Ho
	Pragmático	<i>0,07</i>	Se rechaza Ho

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados de la prueba Shapiro – Wilk para comprobar normalidad, se obtiene con un nivel de significancia del 5% que los componentes evaluados y el resultado general en la prueba del pos test para el grupo control no tiene una distribución normal, teniendo en cuenta que los respectivos p – valores son menores al 5%, con lo cual se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 21

Resultados de Pruebas paramétricas grupo Experimental

Tipo de Prueba	Variable	Resultado p – valor	Conclusión
Normalidad	Competencias generales	0,262	No se rechaza Ho
	Semántico	0,008	Se rechaza Ho
	Sintáctico	0,002	Se rechaza Ho
	Pragmático	0,003	Se rechaza Ho

Nota. Elaboración propia.

Así mismo los resultados de la prueba Shapiro – Wilk para comprobar normalidad, se obtiene con un nivel de significancia del 5% que los componentes evaluados en la prueba del pos test para el grupo experimental no tiene una distribución normal, teniendo en cuenta que los respectivos p – valores son menores al 5%, con lo cual se rechaza la hipótesis nula.

Para el caso de los resultados generales en dicha prueba, no se rechaza H_0 teniendo en cuenta que el p – valor es mayor al 5% con lo cual se acepta que los datos poseen una distribución normal.

Tabla 22

Resultados prueba de diferencia de medianas muestras independientes

Tipo de Prueba	Variable	Resultado p – valor	Conclusión
Diferencia de mediana – U de Mann - Whitney	Competencias generales	0,000	Se rechaza H_0
	Semántico	0,001	Se rechaza H_0
	Sintáctico	0,000	Se rechaza H_0
	Pragmático	0,000	Se rechaza H_0

De acuerdo a los resultados de la prueba no paramétricas *U de Mann - Whitney* mostrada en la tabla se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significancia del 5% y se acepta la alternativa llegando a la conclusión de que el porcentaje de logro tipificado por la mediana de los componentes evaluados en el pos test y el resultado general del mismo, tienen una diferencia significativa cuando se les compara con los resultados de la misma prueba aplicada al grupo control.

9. Discusión

El presente trabajo investigativo, que buscó establecer el efecto de la estrategia pregunta convergente y divergente en los niveles de competencias de lectura crítica, en los estudiantes de noveno grado de básica secundaria de la I.E.D. Víctor Camargo Álvarez, que participaron de este cuasi-experimento y teniendo en cuenta los resultados anteriormente obtenidos, ratifica lo recomendado por Pérez y Hospital (2014) en el sentido, que si los docentes aplican estrategias para contribuir al desarrollo de la lectura crítica y del pensamiento crítico en vez de seguir importando modelos pedagógicos, económicos y políticos, ésta definitivamente debe mejorar, ya que para ellos la lectura crítica es el fundamento del progreso de todo país.

Sin embargo, estos mismos autores aseguran que la forma como se desarrolla y enseña la lectura crítica es subjetiva, depende de cada estudiante y de cada docente, pues es un proceso que involucra las dos partes, pero en el que los docentes comprometidos por esta labor deben dejar de lado los discursos escritos internacionales para empezar a aplicar otra clase de discursos, Pérez y Hospital (2014). En este caso específico la utilización de la estrategia antes mencionada, muestra evidencias de ello, puesto que esto, se observó en el pos test cuando los resultados de la media comparados con el pre test cambiaron significativamente.

Con la aplicación del pre test en el grupo control y experimental se pudo corroborar lo encontrado en el estado del arte con relación a las conclusiones a las que llegaron los investigadores Valero, Vásquez y Cassany (2015); Rivera (2015); Vidal y Manrique, (2016) en consonancia a que la gran mayoría de estudiantes no comprende críticamente los textos que leen, esa fue la realidad de lo que se encontró en los grados noveno de la institución objeto de la presente investigación.

Al momento de aplicar el pilotaje se evidenció una fuerte apatía por la lectura, especialmente los estudiantes de la IED María Alfaro, una cantidad significativa entregó en poco tiempo el paquete del cuestionario de la prueba, todo el tiempo manifestaron su desgano, lo que coincide con lo expresado en el estado del arte con Martín (como se citó Vidal y Manrique, 2016) propone que algunos de los elementos que están directamente conectados a esta situación son: “poco hábito hacia la lectura, poco empeño, falta de motivación e inducción por parte de los docentes y falta de conciencia sobre la relevancia de la lectura como una habilidad transcendental para el desarrollo profesional” (p.100).

De igual manera en el transcurso de la aplicación de la estrategia se pudo ver evidenciado que a los estudiantes de noveno grado del grupo experimental inicialmente no les agradaba leer los textos propuestos, sin embargo, las competencias de los docentes investigadores les permitió poco a poco ir integrando esos textos a su cotidianidad en las clases de Ciencias Sociales, dándole la importancia que merecían, porque evidenciaron la utilidad de estas en su formación como lectores críticos, reiterando lo expresado por Cassany (2006) quien afirma que, para que se dé un buen ejercicio de lectura, es fundamental tener en cuenta los intereses y conocimientos del lector.

Aspecto que coincide con lo encontrado en la investigación de Pérez, Ardila y Villamil (2014) quienes determinan en su trabajo investigativo que, muy a pesar que a los estudiantes les gusta escoger sus propias lecturas y no que se las impongan, en la medida que el docente asume su tarea de formador y les proponga lecturas de textos interesantes, los estudiantes responden como lectores, asumiendo su responsabilidad ante ellas, siendo conscientes de su papel y tomando posiciones frente a los textos.

Es a través de la persuasión, del ejercicio constante que se logró avanzar en las competencias de lectura crítica, el docente, en este caso el docente investigador, todo el tiempo estuvo llamado a indagar en la red, buscando las lecturas más significativas, de acuerdo a la temática a abordar, asunto que coincide con la afirmación de estos mismos autores “leer en la red no es una tarea exclusiva para los estudiantes, también es un imperativo para el docente” (Pérez, Ardila y Villamil, 2014, p.13).

No solo era proporcionarle cualquier texto para realizar los talleres de intervención, fueron lecturas seleccionadas que cumplían con el objeto de motivar al estudiante al mismo tiempo que le sirvieran para desarrollar las competencias en lectura crítica. Cuán importante fue tener presente que “Para leer críticamente es indispensable contar con la motivación –deseo de leer, de aprender y de descubrir lo nuevo–, la voluntad propia, la concentración, la atención y unos propósitos claros” (Cassany citado por Avendaño, 2016, p.215).

En este sentido los textos continuos y discontinuos, que se propusieron para esta investigación a través del área de Ciencias Sociales, ofrecieron esta oportunidad a los estudiantes, es decir, eran lecturas actuales, interesantes, de diferentes tipologías textuales, que permitieron despertar en el estudiante el deseo de descubrir nuevos aprendizajes, particularidad que concuerda con lo encontrado por Álvarez (2016) en su trabajo de investigación con estudiantes de noveno grado, en el sentido que considera que es preciso que a los estudiantes se les presenten textos no solo desde el área de Español y Literatura sino desde cualquier área, con el objetivo de trabajar con una situación real de su contexto, de su historia.

Es importante mencionar que en el proceso de aplicación (diez intervenciones, de tres horas de clase, de cincuenta y cinco minutos cada una) se evidenció la importancia, en la fase de exploración de la clase dar a conocer el objetivo de la misma a los estudiantes de noveno grado

del grupo experimental, porque de esta manera ellos sabían exactamente que se proponía el docente conseguir en ellos, que es puntualmente lo que deben aprender en esa sesión. (Ver anexo 10), como también explorar los saberes previos que poseían estos sobre el tema a tratar, de esta manera se involucran más cognoscitiva y activamente en ella y su comprensión general es mayor.

Esto se ratifica con lo citado por Santiago, Castillo y Morales (2009) cuando concluyeron que la lectura es un proceso cognitivo, que involucra varias acciones mentales como tener presente el objetivo por el cual se lee, la exploración de saberes previos, el análisis concienzudo que se haga en torno a la información que se presenta en el texto, identificación de ideas principales y secundarias, y la elaboración de representaciones que den cuenta del desarrollo de autorreflexión.

En la fase de estructuración de la clase (ver anexo 10) se pudo ver evidenciado estos últimos aspectos como la identificación de ideas principales y secundarias de los textos leídos, tanto en forma verbal como escrita, especialmente en forma oral, como también todas las interrogantes que conlleven a hacer un análisis consciente, cuidadoso, reflexivo, valorativo de la información recibida, porque como bien lo afirma Santiago, Castillo y Morales (2009) la lectura es un proceso cognoscente, no es estático, es dinámico que involucra varias acciones mentales.

Este aspecto coincide con lo expresado por Cassany (2006) quien considera que el proceso de lectura siempre va aunado al proceso de comprensión y este a su vez, conlleva a desplegar algunas habilidades, es decir si no hay comprensión no hay lectura como tal, dicho en sus propias palabras “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer

hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado” (Cassany, 2006, p.21).

Durante todas las intervenciones se desarrollaron estas destrezas de las cuales hace mención Cassany, con el fin de llevar al estudiante a una mejor comprensión la cual está íntimamente ligada a los procesos de lectura crítica. Al momento de aplicar la estrategia fue fundamental tener presente el hecho de permitirle a los estudiantes hacer predicciones, que luego verificarían al continuar con las lecturas, como también motivarlos a proporcionar sus presaberes con respecto al tema tratado, ya que generalmente se designaba el tema con anterioridad, precisamente con este fin.

También a lo largo de las diez intervenciones como lo expresa Cassany (2006) se dio la oportunidad que los estudiantes formularan sus propias hipótesis para finalmente verificarlas, además de esto en cada clase se abrió el espacio para que elaboraran las inferencias que consideraran oportunas y que les generara mayor comprensión de aquello que no es tan explícito en el texto, sino que se sugiere sutilmente, permitiéndoles reconstruir el sentido del texto.

El tema de las inferencias abordadas en las intervenciones, tienen mucha relación con lo aportado por Jurado (2014) Vieiro y Gómez (2016) quien asegura que no se puede hablar de lectura crítica, si solo se da o se basa en la simple opinión personal del lector, para que se dé ésta es necesario que el lector sea capaz de hacer inferencias simples y complejas, estableciéndose una relación profunda entre los conocimientos previos y los que manifiesta el texto en su estructura explícita e implícita. Como ya se mencionó anteriormente, en las intervenciones siempre se hizo énfasis en este aspecto, por considerarlo de alta valía para el desarrollo y mejoramiento de la lectura crítica.

Teniendo en cuenta los hallazgos obtenidos en el pos test, se corrobora lo expresado por Jurado (2014) en el sentido que considera

Tanto en los lineamientos como en los fundamentos teóricos de la Prueba Saber, la lectura crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos referenciales. (p.11)

En la medida que el estudiante domine la habilidad de interpretar las intencionalidades de los textos, mejor será su lectura crítica, mayor dominación tendrá del texto leído, por lo tanto, mejores resultados tendrán como ocurrió al momento de presentar el pos test, después de tener un entrenamiento constante, es muy evidente la mejoría si se compara con los resultados del pre test.

Otro aspecto igualmente importante al momento de las intervenciones fue la utilización permanente de la técnica de lectura en voz alta y lectura en forma silenciosa, lo que coincide con lo expresado por Martos y Martos (2014) que insisten, que para llegar a ser un lector competente o experto es necesario eliminar errores a la hora de leer y mejorar los hábitos de lectura, buscando hacer la lectura y la comprensión por bloques amplios y no segmentada, esto a través de la práctica constante se pudo ver evidenciado.

En las diferentes experiencias que se tuvieron con las intervenciones, se leyó de diversas maneras, obedeciendo al tipo de texto que se tratara, puesto que al utilizar lecturas de diversas tipologías textuales en el área de las Ciencias Sociales, esto brindaba la oportunidad que fueran de alguna manera situaciones motivantes, para los procesos lectores ya que es un espacio nuevo para hacerlo lo que coincide con lo expresado por Martos y Martos (2014) quienes afirman que

para llegar a ser un lector competente, es necesario cambiar la manera de leer dependiendo del tipo del texto que se utilice.

Como ya se mencionó antes, en las intervenciones siempre se hacía uso constante de los presaberes que poseían los estudiantes, antes de enfrentar una lectura, especialmente en la fase de exploración de la clase y en otros casos a lo largo de esta, ya sea partiendo del título de la lectura, de una imagen, de una palabra o de una expresión lo que está íntimamente ligado a lo aseverado por Martos y Martos (2014) quienes afirman que para ser un lector experto se debe relacionar lo leído con la experiencia personal, de allí la importancia de los presaberes al instante preciso de hacer la lectura.

En este sentido adquiere relevancia lo expresado por Smith citado por Sánchez y Brito (2015) quien considera que la verdadera lectura crítica se da, siempre y cuando el lector interactúe de manera activa, consciente, de acuerdo a sus conocimientos previos, haciendo uso de todo el bagaje adquirido en su experiencia personal e intelectual que le permitan hacer aprehensión de nuevos aprendizajes, por esta razón siempre se le dio mucha importancia en las diferentes etapas de la clase a estos procesos.

Es importante resaltar que durante todas las intervenciones siempre se tuvo presente la aseveración señalada por Smith citado por Sánchez y Brito (2015) en relación con entender la lectura como un proceso más profundo, interno, cognitivo, que permite trascender en el conocimiento, y no solo pasar la vista y vocalizar correctamente las palabras.

Con respecto a los resultados concretos del pos test, se pudo evidenciar que hubo una significativa mejora a nivel general entre el grupo experimental y el grupo control, como fruto de la aplicación de la estrategia pregunta convergente y divergente, lo cual concuerda con lo expresado por Tornero, Ramaciotti, Truffello, y Valenzuela (2015) quienes afirman que “La

pregunta es una de las herramientas pedagógicas más frecuentemente utilizada al interior de la sala de clases” (p.264). afirmación que toma especial relevancia en este trabajo investigativo que se basó precisamente en la pregunta como estrategia didáctica.

Cada una de las diez intervenciones se caracterizó por el uso frecuente y reiterado de la pregunta la cual ha sido utilizada desde tiempo inmemoriales, como lo asegura Gadamer (como se citó en Plencovic, Paruelo y Esso, 2015) quien llega a la conclusión que

La filosofía registra el uso de la pregunta como herramienta privilegiada de pensamiento. En los diálogos recogidos por Platón, queda expuesta esta fase del método socrático. Por medio de preguntas, Sócrates lograba que sus discípulos construyeran conocimiento. También fue central en la dialéctica como forma de conversación o argumentación en la antigüedad clásica. Reaparece en el medioevo y en la modernidad acompaña la dialéctica hegeliana. En el siglo xx, la pregunta originó las reflexiones de Heidegger en la analítica existencial y fue punto de partida de la hermenéutica contemporánea. (p.2)

Más aun, en esta investigación se utiliza la pregunta como el agente motivador, que ayuda a impulsar o alcanzar una lectura crítica satisfactoria. Al hacer la lectura de un texto establecido para tal fin y lanzar preguntas sobre el mismo, de manera reiterativa conlleva sin lugar a dudas a fomentar en los estudiantes la apertura al conocimiento, a la lectura crítica, en tal sentido recupera importancia Gadamer (citado por Zuleta 2005) cuando afirma que

Preguntar quiere decir abrir; abrir la posibilidad al conocimiento. El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido (...) es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte. (...) el preguntar es también el arte de pensar. (115-116)

Las preguntas durante el proceso de intervención, ofrecieron constantemente la ocasión de favorecer la reflexión, el análisis, al responder preguntas que generalmente tienen oculta una intencionalidad, los estudiantes mejoraron en forma gratificante su expresión oral y/o escrita, el hecho de responder les ayudó a ser más extrovertidos, abiertos a los demás, respetuosos de la opinión ajena.

En este sentido se convalida lo expresado por el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) quien aconseja trabajar en el aula con el método del cuestionamiento o método de la pregunta para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, ella se inclina a pensar que al utilizar la pregunta de manera sistémica y estratégicamente se obtienen algunos beneficios como: inicialmente, se favorece en los estudiantes y el docente la capacidad de expresión, de escuchar los valiosos aportes que ambos pueden tener y que pueden complementarse con respecto a un asunto en particular, estimulando de esta manera el pensamiento crítico.

El segundo beneficio del que habla el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) tiene que ver con el acrecentamiento de las capacidades académicas, lo cual se evidenció en el pos test, donde los estudiantes obtuvieron una mejoría sustancial de un 61,21% comparándola con la media del pre test que fue de 33,33%, convirtiéndose en estudiantes con mayores éxitos, según el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) esto se debe a que los estudiantes deben estar todo el tiempo atentos, para poder participar, al interrogarlos permanentemente de manera oral o escrita, se obliga en cierta forma a los estudiantes que generalmente permanecen callados a contestar.

Esta ejercitación le permite al docente, según este texto, evidenciar los avances o las dificultades que demuestran los estudiantes en comprensión y poder hacer la retroalimentación necesaria y oportuna. Lo cual fue muy evidente en el transcurso de la aplicación de la estrategia, durante todo el proceso los docentes investigadores tuvieron presente en los espacios de socialización hacer autoevaluación y coevaluación, con el objeto precisamente de corregir los posibles errores.

La aplicación de la estrategia siempre tuvo una fase de trabajo grupal o trabajo cooperativo, que conllevó a fomentar algunos valores y mejores desempeños, lo cual coincide con lo manifestado en el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) con respecto al tercer aporte que le hace el método del cuestionamiento y que se evidenció permanentemente en esta investigación, ella afirma que éste fomenta la interacción grupal, es decir, las relaciones interpersonales porque desarrolla valores como el respeto por la opinión ajena, el derecho a la palabra y el respeto al turno en que a cada uno le corresponde participar.

Por último, en las diez intervenciones, siempre se buscó que los estudiantes no solo respondieran las preguntas desde la memorización, sino a través del pensar, del análisis, de la reflexión crítica, cuestión que coincide con lo referido en el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.), cuando afirma que se deben formular preguntas que “demanden del alumno la comparación y emisión de juicios críticos favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento analítico” (p.78). Para ella las preguntas avivan la actividad del pensar en los estudiantes, haciéndolos más críticos, reflexivos, y analíticos; no repetidores de información, recitadores de memorias. Las preguntas convergentes y divergentes utilizadas a través de las intervenciones tuvieron como fin llevar a los estudiantes a desarrollar los niveles literal, inferencial y crítico.

A lo largo de las sesiones de clase que hacían parte de cada una de las intervenciones se hacían preguntas que buscaron indagar sobre lo expresado directamente por el autor del texto, lo explícito, generalmente con respuestas cortas, de sí o no. Este primer nivel (literal) se desarrolló especialmente en forma oral y con algunas preguntas en los talleres escritos. Lo que se buscaba en este primer nivel coincide directamente con lo expresado por Cassany (2003) quien afirma que para alcanzar la esencia de la lectura crítica es necesario que el lector aprenda a leer las líneas (nivel literal) siendo capaz de decodificar el significado, situando el significado dentro del contexto de lectura, para que alcance sentido, percibiendo la información tal cual la trasmite el autor.

Los interrogantes que se utilizaron para desarrollar el nivel literal fueron las preguntas convergentes eran preguntas que el docente investigador tenía una idea preestablecida de que iban a responder los estudiantes, que solo buscan extraer información relacionada con la memoria, que prácticamente no necesitan hacer uso de niveles de pensamiento avanzado, en este sentido cobra importancia lo expresado por Castro y Fossi (2015) que aseguran que este tipo de preguntas “permiten que el estudiante construya una respuesta pre-establecida, explique un procedimiento; relate hechos, dé una explicación y compare ideas, ... Ningún alumno contesta igual al otro, pero el patrón del contenido de la respuesta es uno solo” (p.53)

En la medida como el docente formule este tipo de preguntas se alcanza desarrollar el nivel literal en los procesos de comprensión lectora, Plencovic et al. (2015) también hacía alusión a este tipo de preguntas, pero las clasificaron como cerradas lo cual tienen mucha coincidencia con las convergentes, en el sentido que estas “se refieren a un abanico restringido de posibles respuestas. Exploran el pensamiento convergente. Suelen anticipar respuestas por sí o por no

(dicotómicas), requieren datos precisos (palabras o frases) y muchas veces ponen en juego la memorización previa de quien responde” (p.143).

El documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) por su parte también considera que “Las preguntas convergentes se utilizan para determinar el conocimiento básico de los estudiantes, así como su comprensión y sirven de base para el pensamiento subsecuente de mayor nivel” (p. 79). Este además las segmenta en dos subclases como son nivel I o inferior convergente y nivel II o superior convergente, A través de las sesiones de clase los docentes investigadores hicieron uso de este tipo de preguntas, que enfatizaron en el desarrollo del primer nivel de pensamiento, convirtiéndose en la base de niveles más complejos de raciocinio, es así como en forma oral y escrita se formularon preguntas que dieran cuenta de estos dos niveles (ver anexos 10 y 11)

Siendo más concretos las preguntas del nivel inferior convergente se relaciona directamente con lo expresado por la Taxonomía de Bloom citado por Van de Velde (2014) que corresponde en la categorización de “conocimiento” en las que los estudiantes se limitan solo a definir, reconocer, relatar, repetir, identificar, listar, contestar “sí” o “no” lo que coincide con lo expresado en el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) al afirmar que los estudiantes deben adiestrarse a pensar productivamente, por lo cual el docente debe formular interrogantes que indaguen sobre una información conocida, tratada con anterioridad y que puedan usarla en el momento apropiado.

El segundo paso para alcanzar la lectura crítica en los estudiantes del grupo experimental, de noveno grado se dio desarrollando a través de preguntas convergentes y divergentes en forma verbal y escrita el nivel inferencial, es decir, ejercitando la capacidad de recuperar información implícita que contienen los textos, yendo más allá de lo expresado por este, para ello es

sumamente importante los conocimientos previos que posee el lector en este caso los estudiantes, para así poder inferir con mayor certeza y propiedad.

Durante todas las intervenciones, en todas las etapas de las clases (ver anexo 10) se evidenció este proceso, el cual está íntimamente ligado a lo declarado por Cassany (2003) “En un grado más complejo, leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (p.116). Con las inferencias sean simples o complejas como las llama Jurado (2014) que los estudiantes (lectores) puedan extraer del texto leído, ellos pudieron reconstruir de una mejor manera el significado principal del texto.

Como ya se mencionó anteriormente, para desarrollar este nivel de lectura, fue necesario hacer uso de las preguntas superior convergentes o de nivel II, porque estas permitieron verificar cual fue el alcance real de la lectura en los estudiantes ya que debían dar explicaciones de un evento o proceso, parafrasear un texto, sintetizar párrafos en forma oral o escrita, interpretar o comparar algunos hechos, dar ejemplos otras acciones que no necesitan de un nivel de pensamiento muy profundo pero que demuestra que no es solo memorización.

Estos argumentos coinciden con lo postulado por el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) cuando afirma que

Las preguntas de este nivel requieren que los estudiantes incursionen en el primer nivel de pensamiento productivo. La intención del profesor es que los alumnos vayan más allá de la simple memorización de la información y demuestren la comprensión de la misma por medio de una organización mental del material; también se espera que sean capaces de aplicar lo aprendido. (p.81)

Muy relacionado con lo expuesto hasta el momento, son las afirmaciones de Van de Velde (2014) basándose en la Taxonomía de Bloom (1956) estas preguntas tienen relación con la segunda y tercera categorización que hacen como “preguntas de comprensión (ideas principales, comparaciones) y preguntas de aplicación (aplicación de conocimientos, reglas y normas)” (p.5).

A las cuales el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) también hace mención “Este nivel de preguntas corresponde al de “comprensión” y de “aplicación” propuesto por la taxonomía de Bloom. Las conductas esperadas de los estudiantes son: describir, comparar, contrastar, parafrasear, sintetizar, resumir, explicar, traducir, interpretar, aplicar, usar y proponer ejemplos” (p.81).

Es importante aclarar que además de las preguntas superior convergentes o de nivel II, se trabajó con las preguntas inferior divergentes o de nivel III, con el objeto de desarrollar el nivel inferencial en los estudiantes de noveno grado, las cuales tenían la intención de inferir causas, razones, llevándolos a aterrizar en unas conclusiones generales. En cada una de las etapas de la clase se evidenciaron preguntas de este nivel, (ver anexo 11)

Estas preguntas como lo afirma Castro y Fossi (2015) les permite a los estudiantes ampliar y tomar de una gama de opciones la respuesta: buscan la creatividad e imaginación; permiten la exploración libre de la respuesta; permiten presentar y crear hipótesis; organiza e integra ideas y conceptos que le ayudan a ser más efectivo en su labor académica. Estas preguntas originan respuestas/explicaciones variadas de un fenómeno o categoría conceptual (p.53).

Lo afirmado por Plencovic et al. (2015) también cobra importancia en este nivel de lectura, al considerar en su clasificación las preguntas abiertas que están íntimamente ligadas a las divergentes, para ellos las preguntas abiertas

Se abren a un arco amplio de respuestas. Indagan causas, asociaciones de fenómenos, inferencias, hipótesis, etc. Apuntan al pensamiento divergente y no admiten respuestas monosilábicas o de unas pocas palabras o frases. Constituyen un desafío tanto para docentes como estudiantes. Implican el esfuerzo de integrar y relacionar conceptos y datos, en definitiva, el empeño de pensar. (p.143)

Al darse libertad para responder abiertamente este tipo de preguntas, se estimuló y motivó la capacidad de razonamiento y creatividad de los estudiantes de noveno del grupo experimental en cada una de las 30 sesiones de clase, logrando con ello desarrollar el nivel inferencial en la lectura, evidencia de ello se muestra en los resultados positivos del pos test, comparados con el pre test.

El documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) también concuerda en que

Las preguntas de este nivel requieren que los estudiantes piensen críticamente sobre la información presentada. La intención del profesor es que los alumnos analicen la información, descubran las causas y las razones, así como que propongan conclusiones, establezcan las generalizaciones o encuentren los hechos o los conceptos que sirven de evidencia para determinar la validez de la información o de los argumentos, o simplemente para defender su posición. Aquí se genera el pensamiento productivo de alto nivel, las respuestas de los estudiantes pueden ser o no anticipadas por el profesor. (p.82)

Muy relacionado con las anteriores afirmaciones, Van de Velde (2014) refiriéndose a la Taxonomía de Bloom, en la tercera categorización “las preguntas de análisis (motivos, causas y consecuencias)” (p. 6). pueden establecerse como pregunta inferior divergente, lo cual coincide con lo declarado por el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula

(s.f.) que también hace mención de ellas, este nivel, y que “las conductas esperadas de los estudiantes son: identificar motivos, razones o causas, llegar a conclusiones, inferencias o generalizaciones, proveer evidencias y apoyo a ideas, análisis de la información” (p.82).

Como lo afirman los autores anteriores, estas preguntas se constituyeron en un verdadero reto para los docentes investigadores, porque se puso en juego su capacidad creadora, con el objeto que los estudiantes alcanzaran niveles de pensamiento más avanzado, de profundo grado cognitivo, hicieran sus propias predicciones, inferencias, donde se evidenciara su capacidad de análisis, de extraer sus propias conclusiones y argumentar con bases cada vez más sólidas, lo que se vio reflejado al hacer las socializaciones de los talleres.

El tercer y último paso, pero no menos importante, para alcanzar una verdadera comprensión lectora que desencadene en la lectura crítica, es el desarrollo del nivel crítico, al cual le hace la apuesta este trabajo investigativo, ya que la lectura crítica no termina con los dos procesos anteriores, como son leer las líneas y leer entre líneas, sino que debe trascender a leer tras las líneas en palabras de Cassany (2003) es decir, el nivel crítico intertextual que va más allá, poniendo en juego la capacidad del lector de comprender que pretende el autor del texto con lo expresado.

Además, Cassany (2003) afirma que el lector debe buscar las razones que el autor pudo haber tenido para expresarse en dicha forma, con que otros discursos se relaciona, en este nivel de lectura el lector puede y debe declarar una posición personal a favor o en contra de expresado, como también dar juicios valorativos, entre más información se posea del autor mejor será la producción de este nivel.

Evidencia del trabajo con este nivel se muestra en las preparaciones de clase (ver anexo 10 y 11) donde se hizo énfasis en las preguntas superior divergente o de nivel IV que fueron las que

apoyaron el desarrollo de este nivel de lectura. Porque estos interrogantes son los que conllevan realmente a la promoción de lectura crítica como tal, ratificando lo expresado por El documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) que asegura que estas preguntas de orden superior proponen que los estudiantes desarrollen un pensamiento original y valorativo. La intención del profesor es que los alumnos sean capaces de hacer predicciones, resolver problemas de la vida real, producir comunicaciones originales, juzgar ideas, información, acciones y expresiones estéticas basadas en criterios internos o externos. Este es el nivel superior del pensamiento productivo, consecuentemente las respuestas no pueden ser anticipadas (p.82)

En la medida que se trabajaron este tipo de preguntas a lo largo de las intervenciones los estudiantes cada vez eran más diestros al responder, ya que inicialmente las respuestas se basaban en monosílabos, con el transcurrir de las diferentes sesiones de clase fueron argumentando y defendiendo sus puntos de vista, de manera respetuosa.

Van de Velde (2014) refiriéndose a la Taxonomía de Bloom, las dos últimas categorizaciones como son “Preguntas de síntesis (generalizaciones, predicciones, nuevas soluciones) y Preguntas de evaluación (opiniones, valoraciones, juicios)” (p.6). Pueden considerarse superior divergente o de nivel IV, lo que el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) reafirma diciendo que

La taxonomía de Bloom como nivel de “síntesis” y “evaluación”. Ejemplos de conductas clave de los estudiantes: producir presentaciones originales, predecir, proponer soluciones, crear, especular, hipotetizar, sintetizar, construir, escribir, diseñar, desarrollar, juzgar, valorar, elegir, opinar. por lo tanto, un nivel mayor o inferior de utilización de procesos cognitivos está íntimamente relacionado con el nivel de preguntas que el docente utiliza. Si promovemos el

formar a nuestros estudiantes en estructuras de pensamiento de nivel superior, podemos intentar incluir en nuestras clases mayor número de preguntas divergentes del nivel superior. (p.83)

Las preguntas superior divergentes fueron las más complicadas de responder por parte de los estudiantes, y fueron a las que se les hizo mucho énfasis, especialmente en las cuatro últimas intervenciones, a los estudiantes de noveno grado experimental se le dificultaba especialmente defender sus criterios con argumentos sólidos, es un nivel que devenga exigencia, tanto para los estudiantes como para los docentes, porque es necesario que juzguen de forma crítica la información adquirida relacionándola con otras adquiridas con anterioridad, es un nivel de pensamiento más avanzado el cual se debe seguir trabajando.

Teniendo en cuenta los resultados del pos test se confirma que en general las competencias en lectura crítica mejoraron notablemente dando respuesta al cuestionamiento inicial de esta investigación ¿Cuál es el efecto de la estrategia “pregunta convergente y divergente” en los niveles de lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de Básica Secundaria de la I.E.D. Víctor Camargo Álvarez?

Como también se dio por sentada la hipótesis principal que postula que los estudiantes que se le aplica la estrategia didáctica, la pregunta convergente y divergente, obtienen mayores promedios en torno a las competencias en lectura crítica, con respecto a las desarrolladas en el grupo control. Evidencia de ello se observó en los resultados del post test donde el grupo experimental alcanzó una media de 61,21% en contraste al grupo control que solo logró el 38;46%

Por otra parte, es importante resaltar que se descarta completamente la hipótesis nula que dice que los estudiantes que se le aplica la estrategia didáctica, la pregunta convergente y

divergente, obtienen menores o iguales promedios en torno a las competencias en lectura crítica con respecto a las desarrolladas en el grupo control.

De igual manera se hace énfasis en las hipótesis específicas, las cuales todas se cumplieron dentro del desarrollo de la estrategia, evidenciándose directamente en los resultados del pos test. Estas hipótesis fueron:

H_{1.1} Los estudiantes del grupo experimental obtienen un promedio mayor en el componente semántico, relacionado con las competencias en lectura crítica, en comparación con los estudiantes del grupo control, lo que se evidenció directamente en el pos test obteniendo 61,21% el grupo experimental en contraposición al grupo control que obtuvo 40%. Cabe señalar que este fue el componente que tuvo menor progreso.

H_{1.2} Los estudiantes del grupo experimental obtienen un promedio mayor, en el componente sintáctico, relacionado con las competencias en lectura crítica, en comparación con los estudiantes del grupo control. El grupo experimental consiguió en el pos test 74,74% opuesto al control que solo alcanzó el 44,79% siendo este el componente que marcó mayor incremento.

H_{1.3} Los estudiantes del grupo experimental obtienen un promedio mayor, en el componente pragmático, relacionado con las competencias en lectura crítica, en comparación con los estudiantes del grupo control. Consiguiendo un avance del 69,19% en el grupo experimental contrario a los resultados del grupo control que solo alcanzó el 34,37%.

10. Conclusiones

Como resultado de esta investigación, los autores de la misma, tuvieron la oportunidad de hacer unas reflexiones en torno al papel tan importante que tienen las preguntas convergentes y divergentes para desarrollar los niveles de lectura crítica.

De hecho, algunos autores como Tornero et al, (2015), Osborn citado por Guzmán (2015), Van de Velde (2014), están de acuerdo que la pregunta es uno de los recursos didácticos más utilizados en el aula de clases, cuya importancia radica en que a través de ella se puede desarrollar la creatividad, la actitud investigativa y la criticidad.

Sin embargo, como lo afirma Van de Velde (2014) muchas veces esta no se usa de la mejor manera, es por ello que en esta investigación se hizo uso de la estrategia pregunta convergente y divergente para establecer el efecto de esta en el desarrollo de las competencias en lectura crítica, teniendo en cuenta los componentes semánticos, sintáctico y pragmáticos.

Los resultados obtenidos demuestran que la utilización de esta estrategia de manera continua, perseverante si mejora los niveles en la lectura crítica, como lo afirma el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) que preguntar favorece en los estudiantes y el docente la capacidad de expresión, de escuchar estimulando de esta manera el pensamiento crítico.

Al iniciar la investigación se pudo identificar que los estudiantes de noveno grado de ambos grupos (control y experimental), de la IED Víctor Camargo Álvarez, se encontraban en unos niveles de lectura crítica muy bajos, es decir, que a través del pre test se evidenciaron unos promedios de lectura crítica de 32,14% para el grupo control y 33,33% para el grupo experimental, promedios que no llegaban al mínimo aprobatorio para la prueba que se estipuló

del 51%. Estos resultados deficientes se convierten para los investigadores en el gran reto por superar, porque es imperante que los estudiantes del grupo experimental se conviertan en jóvenes más exitosos, al estar todo el tiempo interrogándolos los obliga de cierta manera a permanecer atentos como lo afirma el documento Capítulo cuatro, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.)

Al implementar la pregunta convergente y divergente como estrategia para desarrollar las competencias en torno a la lectura crítica en el grupo experimental, teniendo en cuenta los componentes semánticos, sintáctico y pragmáticos, se evidencia el cambio de actitud de los estudiantes de este grupo, puesto que la gran mayoría de estos se interesan más por el proceso lector, al responder una serie constante de preguntas convergentes y divergentes se les brinda la oportunidad de favorecer la reflexión, el análisis concienzudo, mejorando la expresión oral y escrita, les ayuda a ser más extrovertidos y además respetuosos de la opinión ajena.

Durante la implementación de la estrategia se puede ratificar la importancia que cobran actividades como las que se establecen los lineamientos curriculares del área de Lenguaje y de las cuales habla Higuera (2014); Santiago, Castillo y Morales (2007) como son actividades antes, durante y después de la lectura las cuales son fundamentales para lograr avances en los procesos de lectura crítica. La primera de estas acciones (antes) permite que los estudiantes estén más motivados y atentos al proceso lector porque se tienen en cuenta los presaberes de estos, las posibles predicciones que ellos puedan hacer, los estudiantes interrogan al texto como tal.

La segunda de estas actividades (durante la lectura) está centrada en comprobar las hipótesis formuladas por los estudiantes con anterioridad, identificando las afirmaciones realizadas por ellos, lanzar nuevas hipótesis, predicciones e inferencias, como también evaluarlas para comprobar que tan cercanos están de las mismas y las razones por las cuales sí o no lo están. En

esta sesión de trabajo los estudiantes deben estar atentos todo el tiempo al proceso lector, porque a través de las permanentes preguntas se busca alcanzar la lectura crítica del texto que se está leyendo.

Por último, la tercera actividad tiene que ver con las actividades después de leer, en las cuales a través de un taller escrito los estudiantes logran evidenciar de manera más concreta sus avances en lectura crítica, en este momento es sumamente importante dos procesos, uno el de socialización de respuestas a nivel oral y dos la retroalimentación por parte del docente, en este caso concreto el docente investigador, el cual debe ser muy diestro para aclarar dudas corregir errores e incentivarlos para ir mejorando cada día más.

Al comparar el nivel alcanzado con la aplicación de la estrategia en los estudiantes del grupo experimental con relación al grupo control se observa una notoria mejoría de un 59,51% entre los dos grupos, porcentaje muy significativo que evidencia que la estrategia pregunta convergente y divergente si ofrece grandes beneficios para desarrollar la lectura crítica y que de igual manera se puede aplicar en otros contextos y muy seguramente dará buenos frutos.

Con ello queda demostrado la hipótesis principal: Los estudiantes que se le aplica la estrategia didáctica, la pregunta convergente y divergente, obtienen mayores promedios en torno a las competencias en lectura crítica, con respecto a las desarrolladas en el grupo control.

Quedando descartada la hipótesis nula: Los estudiantes que se le aplica la estrategia didáctica, la pregunta convergente y divergente, obtienen menores o iguales promedios en torno a las competencias en lectura crítica con respecto a las desarrolladas en el grupo control.

Se debe agregar además que no solo se evidencian resultados positivos a nivel general sino por cada componente: Semántico, Sintáctico y Pragmático, alcanzando porcentajes de logros de 61,21%, 74,74% y 69,19% respectivamente, los cuales fueron evaluados en el pos test, lo que

asegura la eficiencia de la estrategia en mención. Un ejemplo claro lo constituye el componente Sintáctico que alcanzó una mejoría del 66,86% entre el pre test y post.

11. Recomendaciones

Finalizada la implementación de la estrategia pregunta convergente y divergente la cual demuestra tener un efecto significativo en las competencias de lectura crítica evidenciadas a través de los componentes semántico, sintáctico y pragmático, es pertinente hacer las siguientes recomendaciones para próximas investigaciones.

- Salvaguardar el cuestionario del pre test para evitar que se filtre información al momento de realizar el pos test, ya que la información allí contenida es de vital importancia para hacer el comparativo entre las dos pruebas y evidenciar si realmente hay avances o no en las competencias de lectura crítica.

- La escogencia del docente que aplique la estrategia, puesto que, uno de los factores que incide definitivamente en la eficacia de la implementación de esta, es precisamente que el docente demuestre compromiso, interés profesional y humano por sacar adelante a los estudiantes con la dificultad, entrenado en el uso de la pregunta convergente y divergente, que tenga disponibilidad de tiempo para preparar las intervenciones, en las cuales debe tener la responsabilidad de hacer socialización, retroalimentación y evaluación permanente de las actividades, para hacer los ajustes necesarios a estas.

- Es necesario que las lecturas que se le propongan a los estudiantes sean llamativas, actuales que despierten el interés de ellos, porque una de las falencias iniciales que se evidencian en los estudiantes es precisamente la falta de interés por leer textos continuos, especialmente si son extensos, por lo tanto el docente tiene que ser muy diestro en proporcionar lecturas de diferentes tipologías textuales, variándolas en cada sesión de trabajo, ya sean con imágenes, textos que puedan ser multimodales, textos discontinuos, infografías, entre otros.

- Aplicar esta estrategia en otros grados, especialmente desde la primaria para que los estudiantes realmente desarrollen las competencias en lectura crítica desde temprana edad, la formulación de preguntas convergentes y divergentes de forma constante permite primero que se entrene el docente en este tipo de preguntas y cada sesión de clase es más productiva, segundo los estudiantes siempre se mantienen atentos, porque se habitúan a que el docente siempre está interrogándolos.

- Emplear esta estrategia en otras áreas del conocimiento, en este caso se hizo las intervenciones en el área de Ciencias Sociales, porque ésta era el área que compartía el docente investigador, pero de igual forma se puede llevar a cabo dentro del área de Lengua Castellana o Español, en Ciencias Naturales o cualquier otra que promueva la lectura crítica.

- Ampliar el número de intervenciones, puesto que en esta investigación solo se realizaron diez, por tres sesiones de clase a la semana, con una duración de 55 minutos cada una obteniendo un 83,65% de porcentaje de logro entre el pre y pos test, muy seguramente si se amplían el número de estas, los resultados deben ser mejores.

- Desarrollar un estudio con el mismo objeto de investigación o las mismas características, pero bajo un diseño de investigación experimental pura, con el fin de tener la oportunidad de poder armar los grupos, controlando así esta variable.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, B. (2016). *Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca* (Tesis maestría). Universidad Militar Nueva Granada, Cajicá.
- Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente, Desafío de la mente o desafío del ambiente. *Interac.* 1-28.
- Arboleda, N. (2012). *La lectura crítica y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Fiscal Mixta “Francisco Sandoval Pastor” del Cantón La Maná* (tesis de pre grado). La Maná – Ecuador
- Avendaño de Barón, G.S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Benavides, D.R., Sierra, G.M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica. desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661473>
- Bisquerra, R., *Metodología de la investigación educativa*. (2009). Madrid, España: La Muralla S.A.
- Cabrera, C., González, G., Vega, M., Recinos, J., Zavala, M., y Alonso, M. (2015). Intervención educativa en médicos residentes para el dominio de lectura crítica de reportes de investigación. *Investigación en educación médica*, 4(15), 119-125

Capítulo cuarto, El método del cuestionamiento en el aula (s.f.) descargado de

http://gc.initelabs.com/recursos/files/r157r/w13559w/EstrgsEnsz%20y%20Aprend_Unidad4.pdf

Castillo, M. y Pedraza, F. (2014). Las pruebas SABER, un ejercicio de lectura. *Ruta maestra*.

Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/4>

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*

(32). 113-132. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=713548>

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica, *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España:

Editorial Anagrama, S.A

Castro, L., Fossi, L. (2015) Uso de las estrategias de enseñanza en la práctica docente simulada.

Impacto Científico, 10(2). 45-57

Castro, Y., & Herrera, S. (2013). *El uso de la pregunta como estrategia de formación didáctica*

en el aula de clase. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá

Collante, C. (2010). El valor de la pregunta. *Revista Investigación en Marcha*, 3. 21 – 27.

Conde, H. M., Frías, S. O., y Rico, B. R. (2015). Análisis de narrativas en la comprensión

de las prácticas del docente universitario. *Nombre de revista*. 31(6), 888-913

Del Canto, E., y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la

complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, III3(141), 25-34.

Díaz, J.P., Bar, A.R. y Ortiz, M.C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación

disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior* (176), 139-158.

Recuperado de <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0185276015001223?via=sd>

- Díaz, F., y Hernández. G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, México: programa educativo S.A.
- Escobar, M. (1990). *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México, México: Educación alternativa.
- Galindo, M.A. (2015). Lectura crítica hipertextual en la Web 2.0. *Actualidades investigativas en educación*, 15 (1), 1-29. DOI: [dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.16972](https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.16972)
- Gravini, M., Cabrera, E., Ávila, V., y Vargas, E. (2009). Estrategias de enseñanza en docentes y estilos de aprendizaje en estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 2(3), 124-39
- Guzmán, B. (2015). *Niños exploradores, niños creativos. Como fomentar la creatividad en los niños*. Madrid, España: Editorial Kolima. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=8416364273>
- Hernández, A. (2014) Una didáctica incluyente para la participación activa en la cultura escrita. *Ruta maestra*. (08) 40-44 Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/11>
- Hernández, R., Fernández C., Baptista P. (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. México, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V
- Herrera, K., Rico, R., & Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Herrera, A. & Villalba, A. (2012). Procesos de lectura crítica, mediación pedagógica para propiciar desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios (Tesis de maestría). Universidad de Sucre, Sincelejo, Colombia.

Higuera, Y. (2014). Programa Todos a Aprender: experiencias reveladoras. *Ruta maestra*. (08) 55-60.

Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/11>

Inche, Jorge., Andía, Y., Huamanchumo H., López, M., Vizcarra, J., y Flores, G. (2003).

Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial Data*, (6)1, 23-37.

Informe PISA. (2015). Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Informe_PISA

Jama, V., y Suárez, H. (2015). Estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento a través de los niveles de lectura. *Medisan*, 19(7), 861-867.

Jurado, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Ruta maestra*. (08) 10-15

Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/11>

Leiva, F. (2009). *La educación participativa y el desarrollo de aptitudes para la lectura crítica de fuentes de información den profesores. Estudio multicéntrico en los centro de investigación educativa y formación docente del IMSS*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Querétaro, Santiago de Querétaro.

McComas, W., y Abraham, L. (s.f.). *Preguntas más eficaces*. Recuperado de

http://cet.usc.edu/resources/teaching_learning/docs/Asking_Better_Questions.pdf

Martínez-Fresneda, H. (2007). El diseño periodístico, clave en la lectura crítica de la prensa.

Revista Comunicar 30(XV), 179-184

Martos, E. y Martos, A. (2014). Tipología de lectores para el siglo XXI: del lector ingenuo al lector experto. *Ruta maestra*. (08). 28-33

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Recuperado de

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Plan nacional de lectura y escritura, Leer es mi cuento. Ruta maestra*. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/10>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de lengua castellana. Ruta maestra*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. ICFES. (2017). *Guía de orientación 9º*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3-5-y-9/guias-de-orientacion>
- Monroy, J.A., Gómez, B.E. (2009). Comprensión lectora. *Remo*, 6(16), 37-42. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Ospino, I. & Samper, J. (2014). *Estrategia didáctica para fortalecer las competencias ciudadanas a través de la lectura crítica en escenarios virtuales* (Tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). *Como leer un Párrafo y más allá de éste. El arte de la lectura minuciosa cómo leer un texto que vale la pena leer y adueñarse de sus ideas importantes*. Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf
- Paul, R. Y Elder, L. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Pérez, S., Ardila, C. y Villamil, H. (2014). La lectura crítica en internet en la educación media. *Actualidades Pedagógicas* (63), 83-98. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2669/2522>

- Pérez, D., Hospital, J.D. (2014). La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, (1), 313-321. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1098/1143>
- Pimienta, J. H. (2012) *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje, Docencia universitaria basada en competencias*. México, México: Pearson Educación
- Plencovich, M., Paruelo, J., y Ezzo, M. (2015). La pregunta en el ámbito de la docencia universitaria: reflexiones desde las ciencias agrarias y ambientales. *Agronomía & Ambiente*, 35(2), 141-151.
- Ramírez, N. (2014). El desarrollo de la lectura y la escritura: competencia de todos. *Ruta maestra*. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/1>
- Remolina, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36 (2). 223-231. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Rivera, J. (2015). *La lectura crítica y el bajo rendimiento de los estudiantes de noveno año de Educación General Básica del Colegio Técnico Fiscomisional Leonardo Murialdo del Canton Ambato Provincia de Tungurahua* (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Ruiz, C. (1998), Neurociencia y educación. *Paradigma*. 90-108
<http://www.fundacionemiliamariatrevisi.com/neurocienciayeducacion.htm>
- Sánchez, J. M., Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 13 (1), 117-141. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>

- Santiago, A., Castillo, M., y Morales, D. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Folios Segunda época*, 26, 27-38
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Santiago, A., Castillo, M., y Morales, D. (2009). Didáctica de la lectura basada en metacognición. *Folios Segunda época*, 30, 3-24
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n30/n30a01.pdf>
- Serna, D. J., & Díaz, C. J. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (25), 165-180.
 Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/3376
- Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*. (16). 58 – 68
- Tornero B., Ramaciotti A., Truffello A., Valenzuela F. (2015). Nivel cognitivo de las preguntas que formulan las educadoras de párvulos. *Educ. Educ.*, 18 (2), 261-283. DOI: 10.5294/edu.2015.18.2.5
- Valero, M. Vázquez, B. y Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos Revista de Estudios sobre lectura*. 7-23. DOI 10.18239/ocnos_2015.13.01
- Van de Velde, H. (2014). *Aprender a Preguntar, Preguntar para Aprender*. Recuperado de https://www.upf.edu/documents/6602910/7420554/saber_preguntar_vandavelde.pdf/8c6bd20e-9ff7-0d61-bbfb-fc006bc621cf
- Vargas, A. (2015). *Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria?* (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios, Segunda Época* (42), 139-160. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a10.pdf

- Vásquez, F. (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. *Ruta maestra*. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/articles/7>
- Vidal, D. y Manrique, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitario. *Revista de la Educación Superior*. 45(1). 95-118
- Vieiro, I. P. y Gómez, V.I (2004). *Psicología de la Lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Vielma, E., y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.
- Yela, C. (2016). *Enseñar y a prender a leer críticamente en la escuela: análisis de una secuencia didáctica mediada por TIC para la clase de Lengua en séptimo grado* (Tesis de maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.



Anexos

Anexo 1. Formato de clase

 <p>UNIVERSIDAD DE LA COSTA 1970</p>	<p align="center">REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VICTOR CAMARGO ALVAREZ Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383 PLATO MAGADALENA</p>			
AREA:	ASIGNATURA:	GRADO:	PERIODO:	
NOMBRE DE LOS DOCENTES:				
HORA DE INICIO DE LA CLASE:	HORA DE FINALIZACION DE LA CLASE:	FECHA DE EJECUCION:		
HORA DE INICIO DE LA CLASE:	HORA DE FINALIZACION DE LA CLASE:	FECHA DE EJECUCION:		
PLAN FORMATIVO Y ARTICULACIÓN ACADÉMICA				
ESTÁNDARES: (Ciencias Sociales)				
DBA Y EVIDENCIA (DBA de noveno grado en el área de Ciencias Sociales)				
EJE TEMATICO: TEMA:				
OBJETIVO DE APRENDIZAJE				
INDICADORES DE DESEMPEÑOS				
APRENDIZAJES POR MEJORAR (matriz de referencia Lenguaje 9º) (Teniendo en cuenta los componentes Semántico, Sintáctico, Pragmático)				

SECUENCIA DIDÁCTICA		
FASES Y TIEMPO		ACTIVIDADES
RECURSOS		
EXPLORACIÓN (5 min)		
EXTRUCTURACIÓN (15 min)		
TRANSFERENCIA	TRABAJO INDIPENDIENTE (10 min)	
	TRABAJO COOPERATIVO (5 min)	
	SEGUIMIENTO AL APRENDIZAJE (10 min)	
REFUERZO		
EVALUACION		
BIBLIOGRAFIA		

Anexo 2. Cuestionario para pilotaje

	<p align="center">REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VICTOR CAMARGO ALVAREZ</p> <p align="center">Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383</p> <p align="center">PLATO MAGDALENA</p>	
---	--	---

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA LECTURA CRÍTICA

INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VICTOR CAMARGO ALVAREZ

GRADO NOVENO

CIENCIAS SOCIALES **LECTURA CRITICA** **GRADO:** _____ **FECHA:** _____
NOMBRE Y APELLIDOS: _____

Pregunta con única respuesta, marca con una X la respuesta correcta.

Responde las preguntas 1 a 6 de acuerdo con el siguiente texto

CADA VEZ HAY MÁS OSOS SOLTEROS



Oso pardo de Alaska
cazando su presa
favorita

Tras varias décadas estudiando a los osos del Refugio Nacional de Vida Salvaje de Kodiak, en Alaska, un equipo de biólogos liderados por Bill Leacock ha llegado a la conclusión de que la soltería se ha puesto de moda entre los osos pardos en los últimos años. “Estamos detectando menos grupos familiares que nunca”, dice Leacock. “Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos”, puntualiza.

Basándose en observaciones aéreas y a ras de suelo, los investigadores han detectado un claro incremento en el número de osos que viven solos. Entre 1985 y 2005 era del 47%, y desde entonces ha ascendido hasta el 69-85%. Además, estos animales están más dispersos que antes, con solo 250 individuos por cada 1.000 kilómetros, la mitad que hace una década. Leacock sospecha que los efectos del cambio climático sobre las estaciones, que causan entre otras cosas la tardía llegada de la primavera, podrían estar contribuyendo a estas alteraciones en el comportamiento de estos mamíferos, reduciendo su apareamiento.

Tomado de: <http://www.muyinteresante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros>.

Pregunta 1.

En el texto anterior se afirma que el investigador Bill Leacock

- A. sospecha que el cambio climático afecta los periodos de apareamiento de los osos.
- B. comprobó que la soltería entre los osos pardos es una tendencia a largo plazo.
- C. sospecha que desde el 2005 el número de osos que viven solos ha disminuido.
- D. comprobó que el efecto del cambio climático es la llegada tardía de la primavera.

Pregunta 2.

El pie de foto, respecto al contenido del texto,

- A. aporta información relacionada con los hábitos del oso pardo.
- B. amplía la información sobre la ubicación de los osos pardos de Alaska.
- C. explica lo que les pasa a los osos pardos antes de llegar el invierno.
- D. muestra los efectos del cambio climático sobre las estaciones en Alaska.

Pregunta 3

La referencia que aparece al final del texto permite

- A. conocer el autor y título del texto.
- B. señalar a quiénes se dirige el texto.
- C. indicar el medio donde se publicó.
- D. citar la fecha y la editorial de publicación.

Pregunta 4

En el texto, la expresión “*Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos*” tiene la intención de

- A. convencer al lector sobre la importancia de este tipo de estudios.
- B. advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva.
- C. confirmar una nueva hipótesis sobre el comportamiento de los osos.
- D. asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo.

Pregunta 5

En el texto hay una intención de objetividad al presentar

- A. el nombre de los investigadores.
- B. conclusiones sin evidencias en el estudio.
- C. datos que apoyan las conclusiones.
- D. alternativas de solución al problema.

Pregunta con única respuesta, marca con una X la respuesta correcta.

Responde las preguntas 6 a 7 de acuerdo con el siguiente texto

MÁS HUMEDAD Y CALOR

*El aumento del nivel de los mares se debe en parte al hecho de que el agua se dilata al subir la temperatura. Hay mucha agua en los océanos, e incluso un aumento del 1,5°F hace

que se dilate bastante. Desde 1900, el nivel del mar se ha elevado unos quince centímetros, y sigue subiendo. Además, las temperaturas más cálidas harían que empezaran a fundirse los casquetes de hielo de Groenlandia y de la Antártida.

Si los casquetes de hielo se fundiesen del todo (lo que tardaría un buen tiempo, desde luego), el agua se vertería en el mar y el nivel de éste se elevaría unos sesenta metros.

Lugares tales como los Países Bajos, Bangladesh, Delaware y Florida quedarían totalmente cubiertos por las aguas.

Incluso existe la posibilidad que se dé un círculo vicioso. Al calentarse más el agua, disminuye su capacidad de disolver dióxido de carbono. Esto significa que parte del dióxido de carbono que contiene en solución se desprenderá y pasará a la atmósfera, donde actuará para calentar todavía más la Tierra.

Éste no es un descubrimiento que se hiciese de pronto en 1988. Hacía años que los científicos reflexionaban sobre el efecto invernadero y se preocupaban por él.

Yo mismo escribí un artículo, que se publicó en una revista en agosto de 1979, en el que decía mucho de lo que he expuesto aquí. En otras palabras, hace más de diez años que di la voz de alarma, pero desde luego nadie me escuchó.

Ahora, debido al calor y a la sequía de 1988, la expresión “efecto invernadero” se ha hecho familiar y la gente presta atención. Pero las temperaturas suben y bajan de manera irregular y es posible que los dos próximos años sean un poco más fríos que 1998, aunque la tendencia general es que las temperaturas vayan en aumento. Si esto ocurre, me imagino que la gente se olvidará de nuevo de aquello hasta que llegue un año, en un futuro próximo, que sea peor que 1988.

Pero ¿qué podemos hacer para resolver el problema? Para empezar, debemos quemar menos carbón y petróleo. Su combinación vierte constantemente dióxido de carbono a la atmósfera (junto con sustancias contaminantes, como los compuestos de azufre y nitrógeno, atrapan el calor y son también peligrosos para los pulmones).

Tomado de: Asimov Isaac, (1999). *Fronteras y otros ensayos*. Barcelona: Ediciones, Grupo Zeta. pp. 225-226.

* Contexto modificado con respecto a su versión original.

Pregunta 6

El texto anterior cumple una labor educativa en la medida en que

- A. alerta al lector sobre las causas y consecuencias de un fenómeno.
- B. explica al lector los orígenes y desarrollo de un fenómeno.

- C. informa al lector sobre el nivel que alcanzará el mar en algunos años.
- D. convence al lector del riesgo de vivir en los países bajos.

Pregunta 7

El último párrafo del texto permite

- A. resumir lo anotado.
- B. concluir la tesis.
- C. proponer una solución.
- D. cerrar la discusión.

Pregunta con única respuesta, marca con una X la respuesta correcta.

Responde la pregunta 8 a partir de la lectura del siguiente texto



Pregunta 8

En la expresión “¡No quise decir eso!”, los signos de exclamación cumplen la función de

- A. señalar el tono afectivo con el que se expresa el niño.
- B. adornar lo dicho por el niño.
- C. diferenciar lo que dice el niño de lo que dice el padre.
- D. explicar lo dicho por el niño.

Pregunta con única respuesta, marca con una X la respuesta correcta.

Responde las preguntas 9 a 12 de acuerdo con el siguiente texto:

SIN MONTARLA

El acoso escolar ha existido siempre, pero no por eso es normal. Infórmate sobre qué es y cómo debes actuar ante esta práctica, que ha llegado a tener consecuencias muy graves.

Algunos niños se la montan a sus compañeros, los golpean, les roban el dinero, y hasta los obligan a que les hagan las tareas y a hacer cosas para que queden en ridículo ante todo el colegio. Esto que te puede causar risa es un fenómeno que ha existido toda la vida y en todo el mundo. Esa manera tan violenta de ejercer el poder se conoce en nuestro medio como acoso escolar, y ahora también se aplica el término *bullying*, y a quien lo practica se le conoce como *bully*. Es una práctica despiadada que en Colombia crece cada día, y aunque durante mucho tiempo fue vista como algo normal, está comprobado que deja huellas que, a veces, las víctimas no logran superar en toda su vida.

El acoso escolar es una práctica repetitiva y constante. Es cuando alguien siente que se la tienen montada y se siente intimidado. No se considera *bullying* a las peleas o conflictos que existen entre compañeros y que una vez superados no se repiten.

El *bullying* puede ser físico, cuando hay golpes, pellizcos, mordiscos, empujones o zancadillas; cuando se lanzan objetos a su víctima o cuando le meten animales, vivos o muertos, en el pupitre o en la maleta. Es frecuente que el *bully* cause más daño físico del que pretende. Pero también puede ser verbal, cuando hay burlas, se pone a la víctima en ridículo ante los demás o se le ponen apodosos ofensivos. Inventar historias para desprestigiar a alguien, excluirlo del grupo y hacer que los demás lo excluyan también es acoso.

La víctima no puede enfrentar sola al *bully*. Los expertos recomiendan que si sabes de esta situación te unas con tus compañeros y profesores para que lo enfrenten en grupo. Normalmente el agresor disfruta del temor que siente su víctima, entonces se calmará cuando vea que nadie le tiene miedo. Es común que la gente celebre las acciones del *bully*, o que observe en silencio sus abusos. Si ves una práctica de estas no te quedes callado, y mucho menos la debes celebrar por más popular que sea el acosador. Junto con tus compañeros hazle saber que no están de acuerdo. Para parar a un *bully* es importante la unión.

Adaptado de: Revista Semana Jr., abril de 2010, p. 15.

Pregunta 9

El texto se compone de:

- A. Presentación de un problema-¿Cómo solucionarlo?-¿Cuáles son sus posibles causas?
- B. Llamado de atención al lector sobre la existencia de un problema-¿Qué es?-¿Cómo identificarlo?- ¿Qué hacer para enfrentarlo?

- C. Presentación de un problema-¿Qué es?-¿Cómo se caracteriza?-¿Cuáles son las causas y consecuencias?
- D. Llamado de atención al lector sobre la existencia de un problema-¿Cómo identificarlo?-¿Qué es?- ¿Cuáles son sus consecuencias?

Pregunta 10

De los siguientes enunciados, el que comparte con el texto la idea sobre cómo combatir el acoso es:

- A. “Un cobarde es una persona en la que el instinto de conservación aún funciona con normalidad”. (Ambrose Bierce).
- B. “A veces en la vida hay que saber luchar no sólo sin miedo, sino también sin esperanza”. (Alessandro Pertini).
- C. “Enfrentarlo, siempre enfrentarlo; el silencio no ayuda a resolver el problema. ¡Enfrentarse a él te llevara a la solución!”. (Joseph Conrad).
- D. “La fuerza no puede jamás persuadir a los hombres; sólo logra hacerlos hipócritas”. (Fénelon).

Pregunta 11

El propósito principal del texto *Sin montarla* es

- A. revelar a la juventud las estrategias para combatir la inteligencia de un *bully*.
- B. convencer a quienes quieren practicar el *bullying* sobre sus efectos nocivos.
- C. advertir a los docentes sobre la presencia de un *bully* y cómo se practica en el aula.
- D. explicar en qué consiste y cómo enfrentar un fenómeno conocido hoy como *bullying*.

Pregunta 12

En el texto, la información del último párrafo permite

- A. mostrar la relación entre acoso y *bullying*.
- B. explicar la relación entre un *bully* y su práctica.
- C. revelar la diferencia entre *bullying* y acoso escolar.
- D. exponer una estrategia para hacerle frente a un *bully*.

Pregunta con única respuesta, marca con una X la respuesta correcta.

Contesta las preguntas 13 a 16 de acuerdo con el siguiente texto

Texto 1



Texto 2



Quino (2000). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Pregunta 13

Entre el contenido del texto 1 y el texto 2 existe una relación de

- A. igualdad, porque comparten los argumentos sobre la escasez de alimentos.
- B. contradicción, porque presentan ideas inversas sobre la superpoblación.
- C. causa/efecto, porque la superpoblación es consecuencia de la escasez.
- D. complementariedad, porque los dos abordan el tema de la crisis mundial.

Pregunta 14

Por la manera como se presenta la información se puede afirmar que los textos son

- A. historietas, porque se presenta un conjunto de viñetas con una secuencia narrativa completa.
- B. cómics, porque presentan un relato a través de secuencia de imágenes inacabadas.
- C. tira cómics, porque proponen situaciones en las que se exageran los rasgos de un personaje.
- D. caricaturas, porque presentan rostros con dimensiones que alteran la realidad.

Pregunta 15

En el texto 1 predomina un pensamiento

- A. mercantilista, porque analiza un problema solamente desde la producción.
- B. crítico, porque dirige la atención del lector a un problema social.
- C. circunstancial, porque refleja una situación o condición individual.
- D. propositivo, porque busca soluciones a un problema mundial.

Pregunta 16

Los textos 1 y 2 se caracterizan por

- A. representar a través señales lo que hacen los personajes.
- B. mostrar cómo son los personajes a través de las imágenes.
- C. presentar lo que hacen los personajes a través de un narrador.
- D. reproducir textualmente lo que dicen los personajes.

Pregunta con única respuesta, marca con una X la respuesta correcta.
Responde las preguntas 17 a 19 de acuerdo con el siguiente texto

¿CÓMO TEÑÍAN LA LANA LOS ARTESANOS?

Primero se enjuagaba en agua caliente, lo que ayudaba a extraer cualquier grasa natural que, de otro modo, impediría la penetración uniforme de la tintura en las fibras. Luego, la misma tintura se preparaba con materiales que se podían obtener con facilidad. El amarillo se hacía de líquenes o musgo; el rojo y el café se extraían de la corteza de aliso; el verde se conseguía con cualquier material vegetal que contuviera clorofila; finalmente, el negro se obtenía de lodo rico en hierro. Se machacaba o molía la tintura, la que luego se sumergía en agua hirviendo. Después de obtener el tono deseado, se dejaba enfriar el agua y se extraía la tintura. A continuación, la lana se colocaba en un baño de tintura, se recalentaba y se dejaba hervir de una hora a un día entero. Se empleaba orina como mordente de la tintura. Derivado de la palabra en latín “morder”, un mordente provoca que el color de la tintura se adhiera de manera eficaz a las células de las fibras. Después del tinturado, los hilos se enjuagaban en agua limpia y se dejaban secar a la sombra. El baño de tintura podía reutilizarse para lograr un color más claro.

Tomado de: Museo de Civilización Canadiense; citado por Eggins, Suzanne y James Robert Martin.

Pregunta 17

En la expresión “Después de obtener el tono deseado,” la palabra **Después** cumple la función de indicar que el proceso se está

- A. resumiendo.
- B. desarrollando.
- C. finalizando.
- D. comenzando.

Pregunta 18

El texto busca demostrar que la técnica usada para teñir la lana era

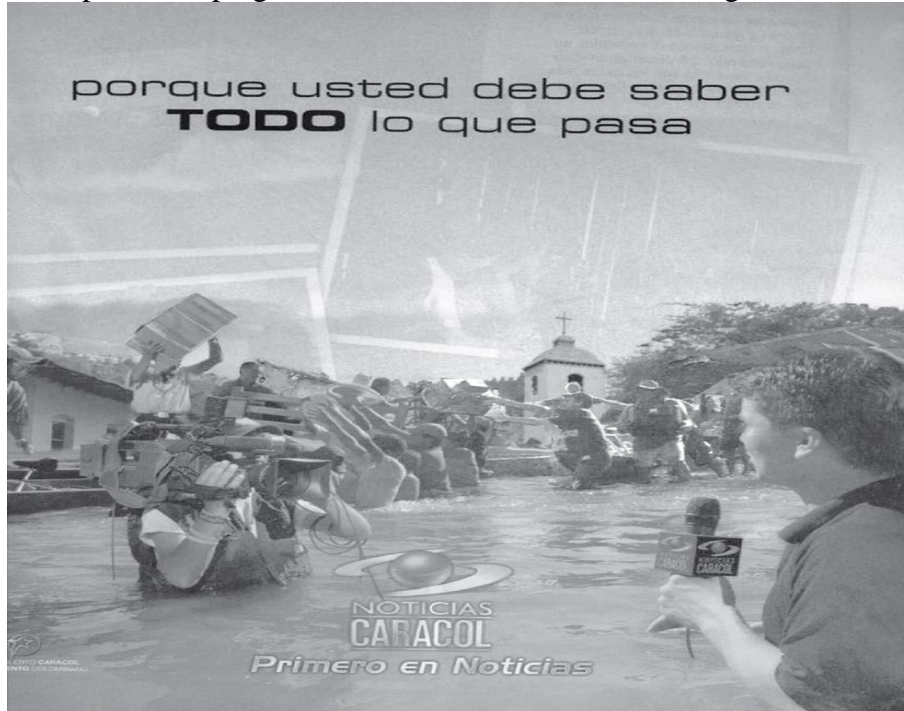
- A. fácil y rápida.
- B. moderna pero inútil.
- C. industrial y avanzada.
- D. primitiva pero eficaz.

Pregunta 19

El propósito del texto es

- A. hacer comprender al lector el proceso que llevaban a cabo los artesanos para teñir la lana.
- B. generar en el lector una reflexión sobre los tipos de tintura que se usan en el proceso de teñido.
- C. promover en el lector el uso artesanal de un método específico para la tintura de lanas.
- D. crear en el lector una conciencia sobre el uso de la orina como mordente de la tintura.

Pregunta con única respuesta, marca con una X la respuesta correcta.
Responde las preguntas 20 a 21 de acuerdo con el siguiente texto



Tomado de: *Revista Semana*. Edición especial 25 años. Octubre 29 a noviembre 5 de 2007. Edición 1330. p. 159.

Pregunta 20

Para resaltar la idea de que es importante estar bien informado, el creador del mensaje

- A. afirma que se trata de un deber.
- B. destaca la palabra **TODO**.
- C. incluye la marca de un noticiero.
- D. escribe dos veces la palabra *noticias*.

Pregunta 21

Por el uso que se hace del lenguaje, el texto está dirigido a

- A. damnificados por el invierno.
- B. campesinos y desplazados.
- C. comunicadores profesionales.
- D. lectores de cualquier condición.

Relación de Preguntas

PREGUNTA	AFIRMACION	NIVEL	CANTIDAD
COMPONENTE SEMANTICO			
1	Recupera información explícita en el contenido del texto. 1 texto	S	1
5	Recupera información implícita en el contenido del texto. 1 texto	A	2
6	Evalúa el contenido del texto. 2 texto	A	3
10	Moviliza información sobre un saber previo o de un texto a otro, para explicitar relaciones de contenido o forma. 4 texto	M	4
13	Moviliza información sobre un saber previo o de un texto a otro, para explicitar relaciones de contenido o forma. 5 texto	A	5
15	Recupera información implícita en el contenido del texto. 5 texto	A	6
20	Recupera información implícita en el contenido del texto. 7 texto	A	7
COMPONENTE SINTACTICO			
2	Da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. 1 texto	S	1
3	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. 1 texto	S	2
7	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. 2 texto	M	3
8	Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido. 3 texto	S	4
9	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. 4 texto	A	5
12	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. 4 texto	S	6
14	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. 5 texto	S	7
17	Reconoce estrategias explícitas de organización, tejido y componentes de los textos. 6 texto	S	8

COMPONENTE PRAGMATICO			
4	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto. 1 texto	S	1
11	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto. 4 texto	S	2
16	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto. 5 texto	A	3
18	Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa. 6 texto	S	4
19	Deduce e infiere información sobre la situación de Comunicación. 6 texto	S	5
21	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto. 7	S	6

Anexo 3. Respuesta del ICFES

OFICIO DEL SECRETARIO GENERAL

Bogotá, D.C.

Señores:

DAMIRA ELIZABETH OLIVERA BLANCO

seelozq15@gmail.com

ASUNTO: 20170104110483

Respetada señora Olivera:

En respuesta a su comunicación del 29 de septiembre de 2017, en la cual solicita autorización para hacer uso de 21 preguntas liberadas de las Pruebas Saber 3º, 5º y 9º del grado noveno, le informamos que:

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), por la disposición de la comunidad educativa y del público en general, de forma gratuita y libre de cualquier cargo, le cede un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Dichos materiales y documentos están sometidos a la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes.

En consecuencia, se le advierte que es estrictamente prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. Únicamente está autorizada su uso para fines académicos o investigativos. Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o extranjera, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar, promocionar o realizar actividades de la cual se derive lucro o indirectamente con este material.

Para mejorar nuestros servicios queremos invitelo a calificar su satisfacción con la respuesta recibida ingresando a www.icfes.gov.co | sección de Atención al Ciudadano | Encuesta de satisfacción; si usted desea calificar el servicio desde su correo electrónico, por favor haga clic AQUÍ. Si requiere resolver inquietudes adicionales, puede acudir cualquiera de nuestros canales electrónicos. Agradecemos la oportunidad de atenderlo.

Cordialmente,



UNIDAD DE ATENCIÓN AL CIUDADANO

Anexo 4. Resultados de prueba piloto

Análisis de prueba piloto

La realización del análisis consiste en:

1. Cálculo del Alfa de Crombach de acuerdo a los resultados de la prueba piloto.
2. Análisis de ítem – ítem realizando exclusión para verificar si al extraer algún reactivo de acuerdo a el Alfa mejora teniendo en cuenta la teoría clásica y teoría respuesta al ítem bajo los parámetros de Dificultad y Discriminación.
3. Curva característica para cada uno de los reactivos de la prueba.
4. Es importante resaltar que para este análisis se utilizarán los paquetes estadísticos SPSS versión XX y R.
5. Para tener en cuenta:

Intervalo	Dificultad
Mayor a 0,75	Muy fácil
0,55 – 0,75	Fácil
0,45 – 0,54	Normal
0,25 – 0,44	Difícil
Menor a 0,25	Muy difícil

Intervalo	Discriminación
Mayor a 0,4	No discrimina
0,3 – 0,39	Discrimina
Menor a 0,3	No discrimina

De acuerdo a lo anterior se tiene que:

1. Cálculo del Alfa de Crombach de acuerdo a los resultados de la prueba piloto.

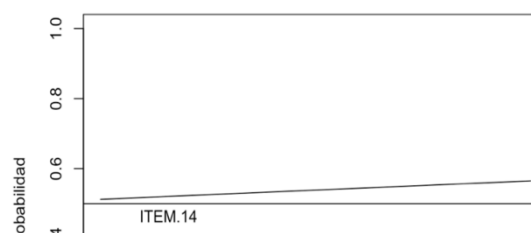
ALFA DE CRONBACH	Nº DE ELEMENTOS
0,588	21

2. Análisis de ítem – ítem realizando exclusión para verificar si al extraer algún reactivo de acuerdo a el Alfa mejora teniendo en cuenta la teoría clásica y teoría respuesta al ítem bajo los parámetros de Dificultad y Discriminación.

Estadísticos total–elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento–total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	8,2575	9,216	,235	,570
P2	8,2994	8,934	,330	,555
P3	8,3413	8,804	,376	,548
P4	8,4371	8,982	,326	,556
P5	8,6946	10,129	–,032	,599
P6	8,6108	9,396	,244	,570
P7	8,0599	9,201	,303	,562
P8	8,2575	9,012	,306	,559

Curva característica para el ítem 14





De acuerdo con el primer cálculo realizado del Alfa de Crombach para todos los ítems, se sugiere eliminar el reactivo nº14. Este resultado se complementa con la teoría clásica de ítems, según la cual este reactivo tiene un índice de dificultad de 0,5389 y uno de discriminación de 0,033; lo cual implica que está clasificado como un reactivo de dificultad normal y de poco poder para discriminar entre un estudiante hábil y uno no hábil en la temática evaluada.

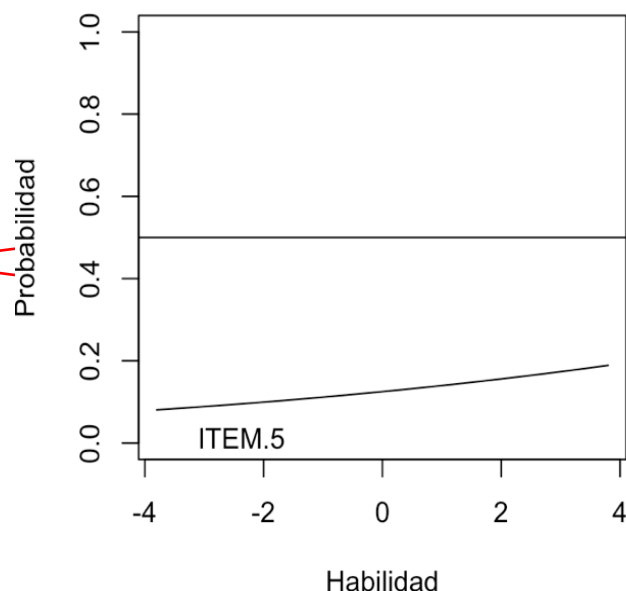
Al contrastar esta información, con la teoría de respuesta al ítem, se observa la respectiva curva característica y de la cual se concluye que un estudiante que no presente mucha habilidad podría responder la pregunta acertadamente, con una probabilidad un poco más alta al 50%; y un estudiante bastante hábil tendría en promedio, la misma probabilidad de contestarla de manera correcta; corroborando así el análisis inicial y llegando a lo conclusión que este reactivo se debería eliminar.

Conclusión: Se debe eliminar el ítem.

Al realizar la eliminación del ítem nº14 se obtiene la siguiente tabla con un Alfa de Cronbach de 0,600 y se obtiene:

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	7,7186	8,938	,212	,586
P2	7,7605	8,641	,314	,570
P3	7,8024	8,449	,384	,559
P4	7,8982	8,598	,343	,566
P5	8,1557	9,747	-,019	,610
P6	8,0719	8,995	,268	,579
P7	7,5210	8,829	,317	,572
P8	7,7186	8,601	,332	,567
P9	8,0599	9,527	,046	,607
P10	7,6048	9,385	,074	,605
P11	7,7485	8,575	,339	,566
P12	7,8024	8,569	,340	,566
P13	8,0479	9,443	,075	,603
P15	8,1018	9,465	,086	,601
P16	8,1138	9,138	,238	,584
P17	7,6946	9,418	,051	,609
P18	7,8204	8,992	,192	,589
P19	7,7844	9,001	,188	,590
P20	8,0539	9,256	,150	,594
P21	7,8683	9,380	,064	,608

Curva característica para el ítem 5

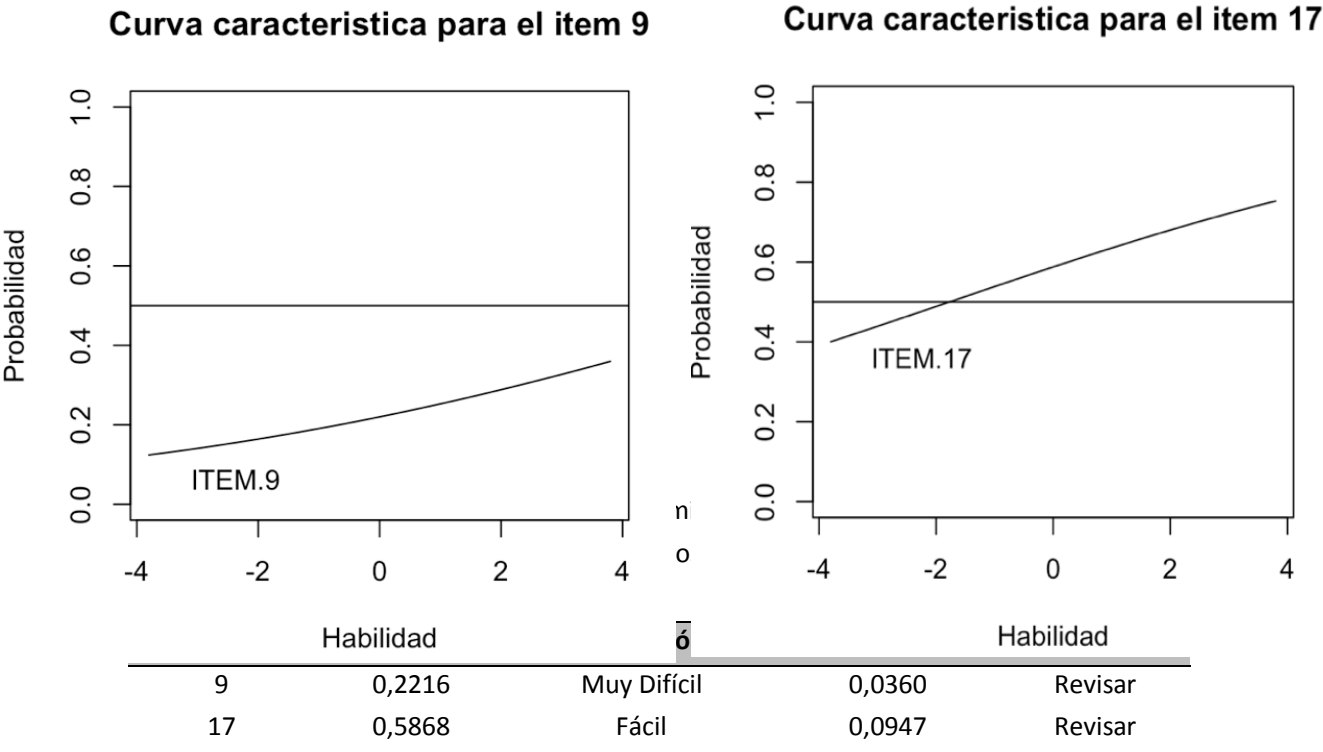


De acuerdo a estos resultados se sugiere eliminar el reactivo nº5 para mejorar el Alfa de Cronbach, ya que este mejoraría de 0,600 a 0,610; lo cual no es una mejora significativa, por dicha razón se debe revisar en conjunto con el equipo investigador si es oportuno eliminarlo de la prueba.

Al revisar los índices de dificultad y discriminación se tiene como resultado que son 0,1257 y -0,0318 respectivamente, lo cual implica que es un reactivo bastante difícil y que debería revisarse porque no tiene un poder discriminatorio, es decir, los estudiantes hábiles y no hábiles en la temática evaluada no responde esta pregunta. Dicha información coincide con el análisis que se realiza al observar la curva característica del reactivo.

Bajo estas condiciones se sugiere dejar el ítem y sólo eliminarlo si el conjunto de expertos en el tema identifican que sería ideal no utilizarlo, esto bajo el supuesto que luego de la intervención, los estudiantes podrían estar mejor preparados y poder así contestar esta pregunta.

Conclusión: *No eliminar el ítem.*



De acuerdo a estos resultados y al observar la gráfica se tienen las siguientes sugerencias:

Para ítem 9: No eliminarlo porque a pesar que tiene un índice de dificultad alto con 0,2216, es una pregunta que podría ser respondida bien luego de la intervención, además, se destaca de acuerdo a la curva características que los estudiantes hábiles tienen mayor probabilidad de responder este reactivo, la decisión final de eliminarlo del instrumento debe tomarla el equipo de investigación.

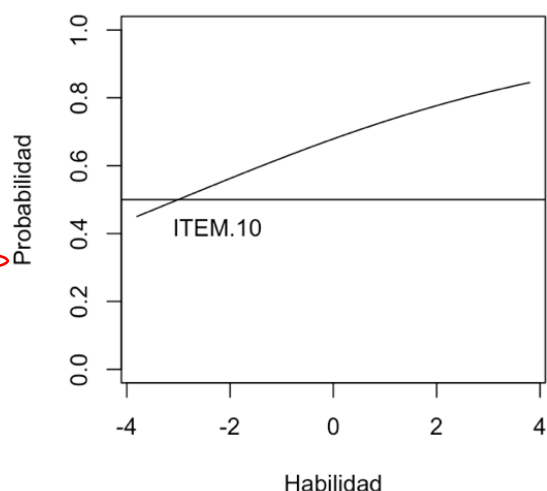
Para ítem 17: Este ítem con un índice de Dificultad de 0,5868; es catalogado como sencillo, y al revisar el índice de discriminación se concluye que se debería revisar la pregunta; pero al analizar la curva característica, se identifica que entre más hábil sea un estudiante podrá responder con mayor probabilidad el ítem, pero también se observa que algunos no tan hábiles la responderán.

Conclusión: No eliminar los ítems.

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	7,7186	8,938	,212	,586
P2	7,7605	8,641	,314	,570
P3	7,8024	8,449	,384	,559
P4	7,8982	8,598	,343	,566
P5	8,1557	9,747	-,019	,610
P6	8,0719	8,995	,268	,579
P7	7,5210	8,829	,317	,572
P8	7,7186	8,601	,332	,567
P9	8,0599	9,527	,046	,607
P10	7,6048	9,385	,074	,605
P11	7,7485	8,575	,339	,566
P12	7,8024	8,569	,340	,566
P13	8,0479	9,443	,075	,603
P15	8,1018	9,465	,086	,601
P16	8,1138	9,138	,238	,584
P17	7,6946	9,418	,051	,609
P18	7,8204	8,992	,192	,589
P19	7,7844	9,001	,188	,590
P20	8,0539	9,256	,150	,594
P21	7,8683	9,380	,064	,608

Curva característica para el ítem 10



Al seguir analizando la eliminación de ítems se identifica el reactivo nº10 que tiene un índice de dificultad de 0,6766 que lo cataloga como fácil y un índice de discriminación de 0,0648, lo que quiere decir que la pregunta no discrimina entre estudiantes hábiles y sin habilidad para resolver la pregunta propuesta.

Adicional a esta descripción, se analiza la curva característica del ítem y se identifica que efectivamente muy fácil, porque un estudiante con poca habilidad tiene una alta probabilidad de responderlo, lo cual no es bueno para los fines del instrumento que se está construyendo.

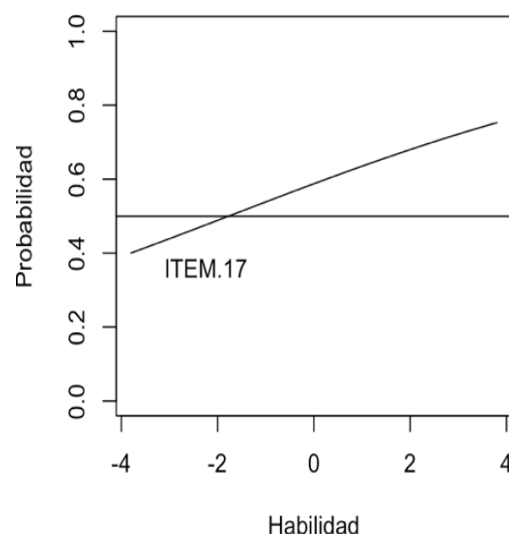
Conclusión: Eliminar el ítem.

Al realizar la eliminación del ítem nº10 se obtiene la siguiente tabla con un Alfa de Cronbach de 0,605 y se obtiene:

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
P1	7,0419	8,462	,233	,589
P2	7,0838	8,186	,331	,573
P3	7,1257	8,050	,381	,565
P4	7,2216	8,246	,322	,575
P5	7,4790	9,287	-,006	,615
P6	7,3952	8,638	,242	,588
P7	6,8443	8,385	,329	,576
P8	7,0419	8,221	,321	,575
P9	7,3832	9,153	,023	,616
P11	7,0719	8,115	,358	,569
P12	7,1257	8,195	,327	,574
P13	7,3713	9,030	,069	,610
P15	7,4251	9,101	,058	,610
P16	7,4371	8,766	,216	,592
P17	7,0180	8,945	,066	,614
P18	7,1437	8,485	,223	,590
P19	7,1078	8,555	,197	,594
P20	7,3772	8,851	,143	,601
P21	7,1916	8,879	,089	,610

Curva característica para el ítem 17



Al seguir analizando la eliminación de ítems, sin tener en cuenta el nº5 porque ya se sugirió no eliminarlo de la prueba, se identifica el reactivo nº17 que tiene un índice de dificultad de 0,5868 y un índice de discriminación de 0,0947, lo que quiere decir que la pregunta que es catalogada como fácil y sin poder de discriminar entre estudiantes hábiles y sin habilidad para resolver el reactivo propuesto.

Adicional a esta descripción, se analiza la curva característica del ítem y se identifica que efectivamente es muy fácil, porque un estudiante con poca habilidad tiene una alta probabilidad de responderlo, lo cual no es bueno para los fines del instrumento que se está construyendo.

Conclusión: Eliminar el ítem.

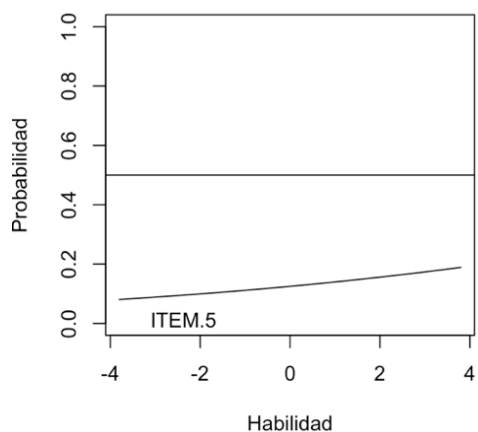
3. Contrastar este resultado con ITR analizando el comportamiento de la curva características de cada reactivo teniendo en cuenta los parámetros: Dificultad y Discriminación.

Ítem	Dificultad	Conclusión	Discriminación	Conclusión
5	0,1257	Muy Difícil	-0,0318	Revisar
10	0,6766	Fácil	0,0648	Revisar
14	0,5389	Normal	0,0333	Revisar
17	0,5868	Fácil	0,0947	Revisar

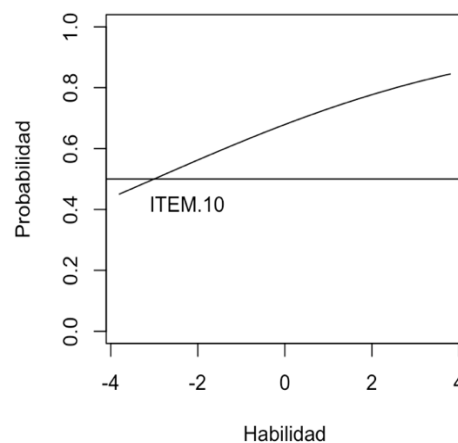
Luego de evaluar los ítems de acuerdo a los parámetros de dificultad y discriminación se identifica que el ítem con mayor dificultad es el 14, ya que el parámetro de dificultad tiene un valor de -5,597 el cual es negativo y se identifica como el más alejado en relación a los demás.

Curvas por cada uno de los reactivos de acuerdo a la Teoría Respuesta al ítem con dos parámetros para la curva logística

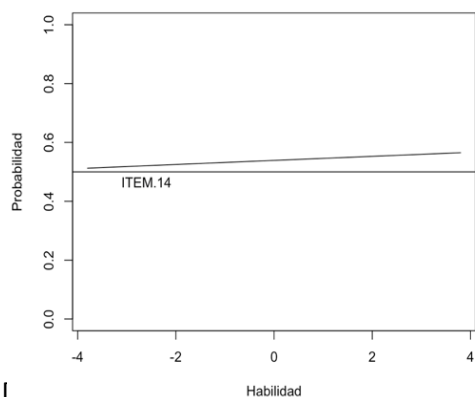
Curva característica para el ítem 5



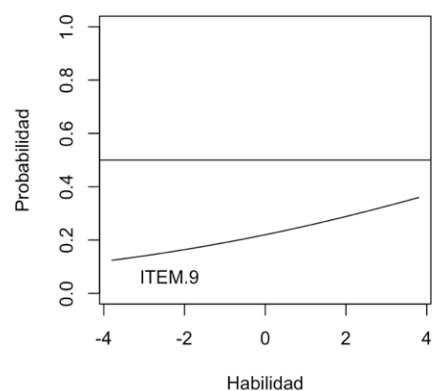
Curva característica para el ítem 10



Curva característica para el ítem 14



Curva característica para el ítem 17



ítems	Comentario general
5, 14, 10 y 17	<p>El análisis realizado para la eliminación de los ítems se fundamentó en la teoría clásica y teoría respuesta al ítem.</p> <p>Es importante mencionar que se tuvo un criterio de exigencia para dejar ítems que evidenciaban una mejora en el Alfa de Crombach pero que al revisar la gráfica mostraban un buen comportamiento.</p> <p>Se estableció como criterio fundamental para la eliminación que el ítem no fuese difícil y tampoco evidenciara “poder” de discriminación entre estudiantes hábiles y no hábiles para la temática evaluada.</p> <p>Estos elementos deben evaluarse con el manejo del equipo investigador ya que son un referente importante para tomar decisiones.</p>

El Alfa de Crombach luego de eliminar estos ítems es 0,624.

Anexo 5. Validación de expertos



ALVAREZ
Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013
DANE 147555000171 NIT: 819002019
Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383
PLATO MAGDALENA



DEPARTAMENTO DE INVESTIGACION

Estimado Validador:

Me es grato dirigirme a Usted, a fin de solicitar su inapreciable colaboración como experto para validar el cuestionario anexo, el cual será aplicado en la Institución Educativa Departamental Victor Camargo Álvarez, por cuanto considero que sus observaciones y subsecuentes aportes serán de utilidad.

El presente instrumento tiene como finalidad recoger información directa para la investigación que se realiza en los actuales momentos; titulado: Uso de la pregunta Convergente y Divergente para desarrollar Competencias en torno a la Lectura Crítica.

Esto con el objeto de presentarla como requisito para obtener el título de: Magister en Educación.


Para efectuar la validación del instrumento, Usted deberá leer cuidadosamente cada enunciado y sus correspondientes alternativas de respuesta, en donde se pueden seleccionar una, varias o ninguna alternativa de acuerdo al criterio personal y profesional del actor que responda al instrumento. Por otra parte se le agradece cualquier sugerencia relativa a redacción, contenido, pertinencia y congruencia u otro aspecto que se considere relevante para mejorar el mismo.

 <p>UNIVERSIDAD DE LA COSTA 1970</p>	<p align="center">REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VICTOR CAMARGO ALVAREZ Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383 PLATO MAGADALENA</p>	
--	---	---

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

INSTRUCCIONES PARA LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

1. Los Instrumentos deberán ser validados por lo menos 3 especialistas
 - Dos (2) Expertos del área del conocimiento al que este enfocada la investigación
 - Un (1) Experto en Metodología.
2. Al validador deberá suministrarle, además de los instrumentos de validación
 - La pagina contentiva de los Objetivos de Investigación
 - El cuadro de Operacionalización de las variables.
3. Una vez reportadas las recomendaciones por los sujetos validadores, se realiza una revisión y adecuación a las sugerencias suministradas.
4. Finalizado este proceso puede aplicar el Instrumento.
5. Validar un instrumento implica la correspondencia del mismo con los objetivos que se desean alcanzar. Operacionalización de las variables (variables, dimensiones e indicadores).

	<p align="center">ALVAREZ Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383 PLATO MAGDALENA</p>	
---	--	---

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
N°	ITEM	E	B	M	X	C	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10				X			
11							
12							
13							
14				X			
15							
16							
17				X			
18							
19							
20							
21							

Nombre y Apellidos: Miriam Esther Crepate González
 C.C.: 39.100.207 Firma: [Firma]

 UNIVERSIDAD DE LA COSTA	<p align="center"> REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VICTOR CAMARGO ALVAREZ Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383 PLATO MAGDALENA </p>	
---	--	---

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, **MIRIAM ESTHER CRUZATE GONZÁLEZ**, identificado con la Cédula de Ciudadanía No. 39.100.307 de PLATO -MAGDALENA, profesión DOCENTE, con estudios de **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN** por la **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE** en BARRANQUILLA.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación en la **INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR CAMARGO ÁLVAREZ** de Plato -Magdalena.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems			X	
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				
Pertinencia				X

Dado en Plato -Magdalena, a los _____ días del mes de _____ del _____



 Firma

 UNIVERSIDAD DE LA COSTA	<p align="center"> REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VICTOR CAMARGO ALVAREZ Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383 PLATO MAGDALENA </p>	
---	--	---

JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
Nº	ITEM	E	B	M	X	C	
1							
2							
3							
4							
5				X			
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14				X			
15							
16							
17				X			
18							
19							
20							
21							

Nombre y Apellidos: Lisander Antonio Blanes Rogart

C.C.: 8'511.064

Firma: [Firma]

 <p>UNIVERSIDAD DE LA COSTA ESTU</p>	<p align="center">REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VICTOR CAMARGO ALVAREZ</p> <p align="center">Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383 PLATO MAGDALENA</p>	
--	---	---

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, **LISANDER ANTONIO BLANCO ROSADO**, identificado con la Cédula de Ciudadanía No. 8.511.064 de SUAN -ATLÁNTICO, profesión DOCENTE, con estudios de **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO** por **LOGOS INTERNATIONAL UNIVERSITY** de FLORIDA -ESTADOS UNIDOS.

Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación en la **INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR CAMARGO ÁLVAREZ** de Plato -Magdalena.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido				X
Redacción de los Ítems			X	
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Dado en Plato -Magdalena, a los _____ días del mes de _____ del _____


Firma



ALVAREZ
 Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013
 DANE 147555000171 NIT: 819002019
 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383
PLATO MAGADALENA



JUICIO DE EXPERTO SOBRE LA PERTINENCIA DEL INSTRUMENTO

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que le parece que cumple cada ítem y alternativa de respuesta, según los criterios que a continuación se detallan.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar


Las categorías a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

PREGUNTAS		ALTERNATIVAS					OBSERVACIONES
N°	Item	E	B	M	X	C	
1							
2							
3							
4							
5				X			
6							
7							
8				.			
9							
10				X			
11							
12							
13							
14				X			
15							
16							
17				X			
18							
19							
20							
21							

Nombre y Apellidos: Marcial Enrique Conde Hernández

C.C.: 8139778

Firma: M. Conde H

 <p>UNIVERSIDAD DE LA COSTA 1970</p>	<p>REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VICTOR CAMARGO ALVAREZ</p> <p>Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383 PLATO MAGADALENA</p>	
---	---	---

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, MARCIAL ENRIQUE CONDE HERNÁNDEZ, identificado con la Cédula de Ciudadanía No. 8.739.778 de Barranquilla, de profesión DOCENTE, con estudios de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN por la UNIVERSIDAD DE LA COSTA -CUC


Por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación del Instrumento (cuestionario), a los efectos de su aplicación en la

INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR CAMARGO ÁLVAREZ


Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

Dado en Barranquilla, a los 02 días del mes de Marzo del 2017



Anexo 6. Cuestionario para Pre Test

	<p align="center">REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VICTOR CAMARGO ALVAREZ</p> <p align="center">Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383 PLATO MAGADALENA</p>	
---	--	--

GRADO NOVENO

PRE TEST CIENCIAS SOCIALES, LECTURA CRITICA GRADO: _____ FECHA: _____
NOMBRE Y APELLIDOS: _____

PREGUNTAS CON UNICA RESPUESTA. Señala con una **X** la respuesta correcta
Responde las preguntas 1 a 4 de acuerdo con el siguiente texto:

Lenguaje Grado 9º Cuadernillo de prueba Segunda edición 2014
CADA VEZ HAY MÁS OSOS SOLTEROS



Oso pardo de
Alaska cazando
su nresa

Tras varias décadas estudiando a los osos del Refugio Nacional de Vida Salvaje de Kodiak, en Alaska, un equipo de biólogos liderados por Bill Leacock ha llegado a la conclusión de que la soltería se ha puesto de moda entre los osos pardos en los últimos años. “Estamos detectando menos grupos familiares que nunca”, dice Leacock. “Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos”, puntualiza.

Basándose en observaciones aéreas y a ras de suelo, los investigadores han detectado un claro incremento en el número de osos que viven solos. Entre 1985 y 2005 era del 47%, y desde entonces ha ascendido hasta el 69-85%. Además, estos animales están más dispersos que antes, con solo 250 individuos por cada 1.000 kilómetros, la mitad que hace una década. Leacock sospecha que los efectos del cambio climático sobre las estaciones, que causan entre otras cosas la tardía llegada de la primavera, podrían estar contribuyendo a estas alteraciones en el comportamiento de estos mamíferos, reduciendo su apareamiento.

Tomado de: <http://www.muyinteresante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros>

<p>Pregunta 1. En el texto anterior se afirma que el investigador Bill Leacock</p> <p>A. sospecha que el cambio climático afecta los periodos de apareamiento de los osos. B. comprobó que la soltería entre los osos pardos es una tendencia a largo plazo. C. sospecha que desde el 2005 el número de osos que viven solos ha disminuido. D. comprobó que el efecto del cambio climático es la llegada tardía de la primavera.</p>	<p>Pregunta 2. El pie de foto, respecto al contenido del texto,</p> <p>A. aporta información relacionada con los hábitos del oso pardo. B. amplía la información sobre la ubicación de los osos pardos de Alaska. C. explica lo que les pasa a los osos pardos antes de llegar el invierno. D. muestra los efectos del cambio climático sobre las estaciones en Alaska.</p>
<p>Pregunta 3 La referencia que aparece al final del texto permite</p> <p>A. conocer el autor y título del texto. B. señalar a quiénes se dirige el texto. C. indicar el medio donde se publicó. D. citar la fecha y la editorial de publicación. D. asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo.</p>	<p>Pregunta 4 En el texto, la expresión “<i>Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos</i>” tiene la intención de</p> <p>A. convencer al lector sobre la importancia de este tipo de estudios. B. advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva. C. confirmar una nueva hipótesis sobre el comportamiento de los osos. D. asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo.</p>

PREGUNTAS CON UNICA RESPUESTA. Señala con una **X** la respuesta correcta

Responde las preguntas 5 a 6 de acuerdo con el siguiente texto:

Preguntas analizadas Lenguaje 9o. grado 2013

MÁS HUMEDAD Y CALOR

*El aumento del nivel de los mares se debe en parte al hecho de que el agua se dilata al subir la temperatura. Hay mucha agua en los océanos, e incluso un aumento del 1,5°F hace que se dilate bastante. Desde 1900, el nivel del mar se ha elevado unos quince centímetros, y sigue subiendo. Además, las temperaturas más cálidas harían que empezaran a fundirse los casquetes de hielo de Groenlandia y de la Antártida.

Si los casquetes de hielo se fundiesen del todo (lo que tardaría un buen tiempo, desde luego), el agua se vertería en el mar y el nivel de éste se elevaría unos sesenta metros. Incluso existe la posibilidad que se dé un círculo vicioso. Al calentarse más el agua, disminuye su capacidad de disolver dióxido de carbono. Esto significa que parte del dióxido de carbono que contiene en solución se desprenderá y pasará a la atmósfera, donde actuará para calentar todavía más la Tierra.

Éste no es un descubrimiento que se hiciese de pronto en 1988. Hacía años que los científicos reflexionaban sobre el efecto invernadero y se preocupaban por él.

Ahora, debido al calor y a la sequía de 1988, la expresión “efecto invernadero” se ha hecho familiar y la gente presta atención. Pero las temperaturas suben y bajan de manera irregular y es posible que los dos próximos años sean un poco más fríos que 1998, aunque la tendencia general es que las temperaturas vayan en aumento. Si esto ocurre, me imagino que la gente se olvidará de nuevo de aquello hasta que llegue un año, en un futuro próximo, que sea peor que 1988.

Pero ¿qué podemos hacer para resolver el problema? Para empezar, debemos quemar menos carbón y petróleo. Su combinación vierte constantemente dióxido de carbono a la atmósfera (junto con sustancias contaminantes, como los compuestos de azufre y nitrógeno, atrapan el calor y son también peligrosos para los pulmones).

Tomado de: Asimov Isaac, (1999). *Fronteras y otros ensayos*. Barcelona: Ediciones, Grupo Zeta. pp. 225-226.

* Contexto modificado con respecto a su versión original.

Pregunta 5

El texto anterior cumple una labor educativa en la medida en que

A. alerta al lector sobre las causas y consecuencias de un fenómeno.

B. explica al lector los orígenes y desarrollo de un fenómeno.

C. informa al lector sobre el nivel que alcanzará el mar en algunos años.

D. convence al lector del riesgo de vivir en los países bajos.

Pregunta 6

El último párrafo del texto permite

A. resumir lo anotado.

B. concluir la tesis.

C. proponer una solución.

D. cerrar la discusión.

Preguntas analizadas Lenguaje 9o. grado 2013

Responde la pregunta 7 a partir de la lectura del siguiente texto
PREGUNTAS CON UNICA RESPUESTA. Señala con una **X** la respuesta correcta



Pregunta 7

En la expresión “¡No quise decir eso!”, los signos de exclamación cumplen la función de

- A. señalar el tono afectivo con el que se expresa el niño.
- B. Adornar lo dicho por el niño
- C. Diferenciar lo que dice el niño de lo que dice el padre
- D. Explicar lo dicho por el niño

PREGUNTAS CON UNICA RESPUESTA. Señala con una **X** la respuesta correcta

Responde las preguntas 8 a 10 de acuerdo con el siguiente texto:

Saber 3º, 5º y 9º Cuadernillo de prueba Segunda edición 2013

SIN MONTARLA

El acoso escolar ha existido siempre, pero no por eso es normal. Infórmate sobre qué es y cómo debes actuar ante esta práctica, que ha llegado a tener consecuencias muy graves.

Algunos niños se la montan a sus compañeros, los golpean, les roban el dinero, y hasta los obligan a que les hagan las tareas y a hacer cosas para que queden en ridículo ante todo el colegio. Esto que te puede causar risa es un fenómeno que ha existido toda la vida y en todo el

mundo. Esa manera tan violenta de ejercer el poder se conoce en nuestro medio como acoso escolar, y ahora también se aplica el término *bullying*, y a quien lo practica se le conoce como *bully*. Es una práctica despiadada que en Colombia crece cada día, y aunque durante mucho tiempo fue vista como algo normal, está comprobado que deja huellas que, a veces, las víctimas no logran superar en toda su vida.

El acoso escolar es una práctica repetitiva y constante. Es cuando alguien siente que se la tienen montada y se siente intimidado. No se considera *bullying* a las peleas o conflictos que existen entre compañeros y que una vez superados no se repiten.

El *bullying* puede ser físico, cuando hay golpes, pellizcos, mordiscos, empujones o zancadillas; cuando se lanzan objetos a su víctima o cuando le meten animales, vivos o muertos, en el pupitre o en la maleta. Es frecuente que el *bully* cause más daño físico del que pretende. Pero también puede ser verbal, cuando hay burlas, se pone a la víctima en ridículo ante los demás o se le ponen apodosos ofensivos. Inventar historias para desprestigiar a alguien, excluirlo del grupo y hacer que los demás lo excluyan también es acoso.

La víctima no puede enfrentar sola al *bully*. Los expertos recomiendan que si sabes de esta situación te unas con tus compañeros y profesores para que lo enfrenten en grupo. Normalmente el agresor disfruta del temor que siente su víctima, entonces se calmará cuando vea que nadie le tiene miedo. Es común que la gente celebre las acciones del *bully*, o que observe en silencio sus abusos. Si ves una práctica de estas no te quedes callado, y mucho menos la debes celebrar por más popular que sea el acosador. Junto con tus compañeros hazle saber que no están de acuerdo. Para parar a un *bully* es importante la unión.

Adaptado de: Revista Semana Jr., abril de 2010, p. 15.

<p>Pregunta 8 El texto se compone de:</p> <p>A. Presentación de un problema-¿Cómo solucionarlo?-¿Cuáles son sus posibles causas?</p> <p>B. Llamado de atención al lector sobre la existencia de un problema-¿Qué es?-¿Cómo identificarlo?-¿Qué hacer para enfrentarlo?</p> <p>C. Presentación de un problema-¿Qué es?-¿Cómo se caracteriza?-¿Cuáles son las causas y consecuencias?</p> <p>D. Llamado de atención al lector sobre la existencia de un problema-¿Cómo identificarlo?-¿Qué es?-¿Cuáles son sus consecuencias?</p>	<p>Pregunta 9 El propósito principal del texto <i>Sin montarla</i> es</p> <p>A. revelar a la juventud las estrategias para combatir la inteligencia de un <i>bully</i>.</p> <p>B. convencer a quienes quieren practicar el <i>bullying</i> sobre sus efectos nocivos.</p> <p>C. advertir a los docentes sobre la presencia de un <i>bully</i> y cómo se practica en el aula.</p> <p>D. explicar en qué consiste y cómo enfrentar un fenómeno conocido hoy como <i>bullying</i>.</p>
<p>Pregunta 10 En el texto, la información del último párrafo permite</p> <p>A. mostrar la relación entre acoso y <i>bullying</i>.</p> <p>B. explicar la relación entre un <i>bully</i> y su práctica.</p> <p>C. revelar la diferencia entre <i>bullying</i> y acoso escolar.</p> <p>D. exponer una estrategia para hacerle frente a un <i>bully</i>.</p>	

PREGUNTAS CON UNICA RESPUESTA. Señala con una **X** la respuesta correcta
 Contesta las preguntas 11 a 13 de acuerdo con el siguiente texto

Texto 1



Texto 2



Quino (2000). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Pregunta 11

Entre el contenido del texto 1 y el texto 2 existe una relación de

- A. igualdad, porque comparten los argumentos sobre la escasez de alimentos.
- B. contradicción, porque presentan ideas inversas sobre la superpoblación.
- C. causa/efecto, porque la superpoblación es consecuencia de la escasez.
- D. complementariedad, porque los dos abordan el tema de la crisis mundial.

Pregunta 12

En el texto 1 predomina un pensamiento

- A. mercantilista, porque analiza un problema solamente desde la producción.
- B. crítico, porque dirige la atención del lector a un problema social.
- C. circunstancial, porque refleja una situación o condición individual.
- D. propositivo, porque busca soluciones a un problema mundial.

Pregunta 13

Los textos 1 y 2 se caracterizan por

- A. representar a través señales lo que hacen los personajes.
- B. mostrar cómo son los personajes a través de las imágenes.
- C. presentar lo que hacen los personajes a través de un narrador.
- D. reproducir textualmente lo que dicen los personajes.

PREGUNTAS CON UNICA RESPUESTA. Señala con una **X** la respuesta correcta
 Responde las preguntas 14 a 15 de acuerdo con el siguiente texto:

SABER 5o. y 9o. Cuadernillo de prueba Lenguaje, 9o. grado, 2012

¿CÓMO TEÑÍAN LA LANA LOS ARTESANOS?

Primero se enjuagaba en agua caliente, lo que ayudaba a extraer cualquier grasa natural que, de otro modo, impediría la penetración uniforme de la tintura en las fibras. Luego, la misma tintura se preparaba con materiales que se podían obtener con facilidad. El amarillo se hacía de líquenes o musgo; el rojo y el café se extraían de la corteza de aliso; el verde se conseguía con cualquier material vegetal que contuviera clorofila; finalmente, el negro se obtenía de lodo rico en hierro. Se machacaba o molía la tintura, la que luego se sumergía en agua hirviendo. Después de obtener el tono deseado, se dejaba enfriar el agua y se extraía la tintura. A continuación, la lana se colocaba en un baño de tintura, se recalentaba y se dejaba hervir de una hora a un día entero. Se empleaba orina como mordente de la tintura. Derivado de la palabra en latín “morder”, un mordente provoca que el color de la tintura se adhiera de manera eficaz a las células de las fibras. Después del tinturado, los hilos se enjuagaban en agua limpia y se dejaban secar a la sombra. El baño de tintura podía reutilizarse para lograr un color más claro.

Tomado de: Museo de Civilización Canadiense; citado por Eggins, Suzanne y James Robert Martin.

<p>Pregunta 14 El texto busca demostrar que la técnica usada para teñir la lana era</p> <p>A. fácil y rápida. B. moderna pero inútil. C. industrial y avanzada. D. primitiva pero eficaz.</p>	<p>Pregunta 15 El propósito del texto es</p> <p>A. hacer comprender al lector el proceso que llevaban a cabo los artesanos para teñir la lana. B. generar en el lector una reflexión sobre los tipos de tintura que se usan en el proceso de teñido. C. promover en el lector el uso artesanal de un método específico para la tintura de lanas. D. crear en el lector una conciencia sobre el uso de la orina como mordente de la tintura.</p>
--	--

Saber 3º, 5º y 9º Cuadernillo de prueba Segunda edición 2013

PREGUNTAS CON UNICA RESPUESTA. Señala con una **X** la respuesta correcta
 Responde las preguntas 16 a 17 de acuerdo con el siguiente texto:



Tomado de: *Revista Semana*. Edición especial 25 años. Octubre 29 a noviembre 5 de 2007. Edición 1330. p. 159.

Pregunta 16



Para resaltar la idea de que es importante estar bien informado, el creador del mensaje

- A. afirma que se trata de un deber.
- B. destaca la palabra **TODO**.
- C. incluye la marca de un noticiero.
- D. escribe dos veces la palabra *noticias*.

Pregunta 17

Por el uso que se hace del lenguaje, el texto está dirigido a

- A. damnificados por el invierno.
- B. campesinos y desplazados.
- C. comunicadores profesionales.
- D. lectores de cualquier condición.

 <p>UNIVERSIDAD DE LA COSTA 1970</p>	<p align="center">REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VICTOR CAMARGO ALVAREZ</p> <p align="center">Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383</p> <p align="center">PLATO MAGADALENA</p>	
--	---	---

HOJA DE RESPUESTA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____

GRADO: _____

FECHA: _____

Marca con una **X** la respuesta correcta.

#p Letra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
A																	
B																	
C																	
D																	

RELACION DE RESPUESTAS CORRECTAS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
A	A	C	B	A	C	A	B	D	D	D	B	D	D	A	B	D

Anexo 7. Autorizaciones de rectores
IED María Alfaro e IED Gabriel Escobar Ballesta

UNIVERSIDAD

Personería jurídica N° 252 Abril 1971 - Barranquilla - Colombia

Plato, marzo 14 de 2017

Apreciado Rector:

JAVIER MARBELLO
IED María Alfaro de Ospino

Cordial saludo.

En el marco del convenio de cooperación N° 054, cuyo objeto es "CONVENIO ESPECIAL DE COOPERACIÓN PARA LA FORMACIÓN EN OCHENTA (80) BECAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA PARA EL FORTALECIMIENTO EN SUS CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, MAGDALENA, CARIBE" surge la idea adelantar una investigación titulada EFECTOS DE LA PREGUNTA CONVERGENTE Y DIVERGENTE PARA MEJORAR LOS NIVELES DE LECTURA CRÍTICA EN EL GRADO 9°; por esta razón se hace necesario realizar una validación exhaustiva del instrumento que será aplicado a los estudiantes de 9° de básica secundaria que participarán en esta investigación.

Es así, como el equipo investigador, solicita apoyo para realizar la aplicación de la prueba a los estudiantes de 9° de básica secundaria de su institución, sólo con dichos fines investigativos.

Esperando contar con su apoyo para este importante proceso académico,


MARCIAL CONDE HERNANDEZ



Personería Jurídica N° 352 Abril 1971 - Barranquilla-Colombia

Plato, marzo 14 de 2017

Apreciado Rector:

SERVIO BALDOVINO
IED Gabriel Escobar Ballestas

Cordial saludo.

En el marco del convenio de cooperación N° 054, cuyo objeto es "CONVENIO ESPECIAL DE COOPERACIÓN PARA LA FORMACIÓN EN OCHENTA (80) BECAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA PARA EL FORTALECIMIENTO EN SUS CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, MAGDALENA, CARIBE" surge la idea adelantar una investigación titulada "EFECTOS DE LA PREGUNTA CONVERGENTE Y DIVERGENTE PARA MEJORAR LOS NIVELES DE LECTURA CRÍTICA EN EL GRADO 9°"; por esta razón se hace necesario realizar una validación exhaustiva del instrumento que será aplicado a los estudiantes de 9° de básica secundaria que participarán en esta investigación.

Es así, como el equipo investigador, solicita apoyo para realizar la aplicación de la prueba a los estudiantes de 9° de básica secundaria de su institución, sólo con dichos fines investigativos.

Esperando contar con su apoyo para este importante proceso académico,


MARCIAL CONDE HERNÁNDEZ
TUTOR DE INVESTIGACION-CUC

Anexo 8. Autorización a directivos docentes de la IED Víctor Camargo Álvarez



**UNIVERSIDAD
DE LA COSTA**
1978

Paracurita Jurídica N° 352-Abril 1971 • Barranquilla-Colombia

Plato, marzo 13 de 2017

Apreciada Coordinadora:

LEDA CAÑAS DE POMÁRICO

IED VÍCTOR CAMARGO ÁLVAREZ

Recibi:
Leda Cañas de Pomar
BPT. marzo 13/2017

Asunto: Solicitud de autorización

Cordial saludo,

En el marco del convenio de cooperación N° 054, cuyo objeto es "CONVENIO ESPECIAL DE COOPERACIÓN PARA LA FORMACIÓN EN OCHENTA (80) BECAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA PARA EL FORTALECIMIENTO EN SUS CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, MAGDALENA, CARIBE" surge la idea adelantar una investigación titulada EFECTOS DE LA PREGUNTA CONVERGENTE Y DEVERGENTE PARA MEJORAR LOS NIVELES DE LECTURA CRÍTICA EN EL GRADO 9° en la IED Víctor Camargo Álvarez, de donde usted es la coordinadora.

Es así, como el equipo investigador, solicita su autorización para trabajar con los grupos de noveno A y noveno B, donde se aplicaría una prueba diagnóstica (pre test), una serie de intervenciones pedagógicas y finalmente una prueba evaluativa (pos test), todo esto con fines investigativos, por tal razón se le solicita además que no haya otras motivaciones externas o ajenas a las mencionadas anteriormente, que puedan sesgar los resultados de la investigación en estos grupos.

Esperando contar con su apoyo para este importante proceso académico,



Marcel Conde Hernández
Mg Director de tesis
Facultad de Humanidades



Sandra Quintana Blanco
Maestrante investigadora



Orlando Hernández
Maestrante Investigador

Calle 58 N° 55-66 • Teléfonos: (5) 3362200-3441974 • Fax: 3442670 • A.A. 50366 • www.cuc.edu.co



UNIVERSIDAD
DE LA COSTA
1970

Personería Jurídica N° 252 Abril 1971 • Barranquilla-Colombia

Plato, marzo 13 de 2017

Apreciado Rector:

JOSE GONZALEZ ARRIETA

IED VÍCTOR CAMARGO ÁLVAREZ

Asunto: Solicitud de autorización

Cordial saludo.

En el marco del convenio de cooperación N° 054, cuyo objeto es "CONVENIO ESPECIAL DE COOPERACIÓN PARA LA FORMACIÓN EN OCHENTA (80) BECAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA PARA EL FORTALECIMIENTO EN SUS CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, MAGDALENA, CARIBE" surge la idea adelantar una investigación titulada EFECTOS DE LA PREGUNTA CONVERGENTE Y DIVERGENTE PARA MEJORAR LOS NIVELES DE LECTURA CRÍTICA EN EL GRADO 9° en la IED Víctor Camargo Álvarez, de donde usted es el rector.

Es así, como el equipo investigador, solicita su autorización para trabajar con los grupos de noveno A y noveno B, donde se aplicaría una prueba diagnóstica (pre test), una serie de intervenciones pedagógicas y finalmente una prueba evaluativa (pos test), todo esto con fines investigativos.

Esperando contar con su apoyo para este importante proceso académico.

Marcial Conde Hernández
Mg Director de tesis
Facultad de Humanidades

Sandra Quintana Blanco
Maestrante investigadora

Orlando Hernández
Maestrante Investigador

13-03-2017

Anexo 9. Autorización de padres de familia

	<p align="center">ÁLVAREZ Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383 PLATO MAGADALENA</p>	
---	---	---

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE FOTOGRAFÍAS Y/O VIDEOS EN LA INVESTIGACIÓN

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, la **INSTITUCIÓN EDUCATIVA VÍCTOR CAMARGO ÁLVAREZ** solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente de el(la) estudiante Juan Camilo Héndez Hernández identificado(a) con tarjeta de identidad número 1.004.279-744 Espinal Tol. estudiante de la Institución Educativa para que aparezca sus fotografías o videos con fines pedagógicos que se realizará en las instalaciones del colegio mencionado.

El propósito es evidenciar el desarrollo del proyecto de investigación denominado **USO DE LA PREGUNTA CONVERGENTE Y DIVERGENTE PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS EN LECTURA CRÍTICA**, el cual se realizará en el grado noveno por parte de los docentes **SANDRA QUINTANA BLANCO** y **ORLANDO HERNÁNDEZ DE LA ROSA** candidatos a Maestría en Educación de la **UNIVERSIDAD DE LA COSTA -CUC**.

Autorizo,

Lidia Hernández Ruiz
 Nombre del padre/madre de familia o acudiente

39093 648 4766
 Cédula de ciudadanía



Juan Camilo Héndez Hernández
 Nombre del estudiante

1.004.279-744
 Tarjeta de Identidad.

Plato -Magdalena, 03 / 04 / 2017

Anexo 10 Ejemplo de intervenciones

Segunda intervención semana del 24 al 27 de abril

 <p>UNIVERSIDAD DE LA COSTA 1970</p>	<p>REPÚBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VÍCTOR CAMARGO ÁLVAREZ Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383 PLATO MAGADALENA</p>			
AREA: CIENCIAS SOCIALES	ASIGNATURA: HISTORIA	GRADO: 9°	PERIODO: 2	
NOMBRE DE LOS DOCENTES: ORLANDO HERNANDEZ Y SANDRA QUINTANA				
HORA DE INICIO DE LA CLASE: 6:15 am	HORA DE FINALIZACIÓN DE LA CLASE: 7:05 am	FECHA DE EJECUCIÓN:	24/04/2017	
HORA DE INICIO DE LA CLASE: 6:15 am	HORA DE FINALIZACIÓN DE LA CLASE: 7:05 am	FECHA DE EJECUCIÓN:	26/04/2017	
HORA DE INICIO DE LA CLASE: 6:15 am	HORA DE FINALIZACIÓN DE LA CLASE: 7:55 am	FECHA DE EJECUCIÓN:	27/04/2017	
PLAN FORMATIVO Y ARTICULACIÓN ACADÉMICA				
<p>ESTÁNDARES:</p> <p>Relaciones con la historia y las culturas:</p> <p>Establezco relaciones entre las distintas corrientes ideológicas del siglo XX.</p> <p>Reconozco el cambio en la posición de la mujer en el mundo, a lo largo del siglo XX y su incidencia en el desarrollo político, económico, social, cultural, familiar y personal.</p> <p>Relaciones ético-políticas:</p> <p>Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX.</p> <p>Analizo las tensiones que los hechos históricos mundiales del siglo XX han generado en las relaciones internacionales.</p> <p>Desarrollo compromisos personales y sociales</p> <p>Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.</p> <p>Participo en discusiones y debates académicos.</p>				
<p>EJE TEMATICO: América Latina entre 1898 y 1948.</p>				

TEMA: América Latina a Comienzos del Siglo XX.
OBJETIVO Mejorar los niveles de lectura crítica. Identificar los aspectos socio-económicos de Latinoamérica. Resaltar el papel que jugó la mujer en el proceso de desarrollo de América Latina. Reconocer causas y consecuencias del crecimiento urbano en el desarrollo industrial
INDICADORES DE DESEMPEÑOS Responde cada vez mejor, en forma oral y escrita cuestionamientos sobre los textos que lee. Reconoce el papel de la mujer como nuevo actor social en Latinoamérica. Compara el crecimiento demográfico de algunas megaciudades. Describe el panorama socio-económico de América Latina a comienzos del siglo XX
APRENDIZAJES POR MEJORAR (matriz de referencia) Semántico: Recupera información explícita en el contenido del texto. Recupera información implícita en el contenido del texto. Evalúa el contenido del texto. Moviliza información sobre un saber previo o de un texto a otro, para explicitar relaciones de contenido o forma. Sintáctico: Da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido. Pragmático: Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto. Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa

Deduce e infiere información sobre la situación de comunicación		
SECUENCIA DIDÁCTICA		
FASES Y TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS
EXPLORACIÓN (20 min)	<p>Inicialmente se da a conocer el objetivo de aprendizaje a los estudiantes.</p> <p>Preguntas convergentes y divergentes de exploración de pre-saberes, con el fin de motivar y enlazar el nuevo conocimiento</p> <p>¿Cómo crees que son las relaciones entre los países latinos?</p> <p>De acuerdo a lo que has visto en los medios de comunicación ¿cómo son las relaciones diplomáticas entre los Estados Unidos y América Latina?</p> <p>¿Recuerdas el concepto de migraciones: emigración e inmigración?</p> <p>¿Qué opinas del fenómeno demográfico de desplazamientos de venezolanos a Colombia y especialmente a Plato?</p> <p>¿Cuál es el papel de la mujer en nuestra sociedad?</p> <p>Se hacen las aclaraciones pertinentes</p>	<p>Tablero</p> <p>Marcador</p>
EXTRUCTURACIÓN (50 min)	<p>Introducción al tema, a través de la lectura “América Latina a comienzos del siglo XX” pág. 48 y 49 Hipertexto 9° Santillana Ciencias Sociales.</p> <p>Taller oral utilizando la estrategia de pregunta convergente y divergente:</p> <p>¿Cuál es la idea central del texto que acaban de leer?</p> <p>¿Por qué se dio el proceso de inserción de América Latina al mercado mundial?</p> <p>¿Cuál crees que son los cambios que sufrió Latinoamérica en su estructura política, económica y social debido a la nueva situación?</p> <p>¿Cuál es el panorama social y económico en América Latina?</p> <p>¿Cómo influyó los créditos bancarios en la parte social y económica latinoamericana?</p> <p>¿Qué efecto produjo la inmigración extranjera a países como Brasil, Argentina y Uruguay?</p> <p>¿Cómo influyo la radio en los medios de comunicación?</p>	<p>Tablero</p> <p>Marcador</p> <p>Cuestionario</p> <p>Copias</p> <p>Texto Hipertexto</p>

		<p>¿Cuál es el aporte del proletariado al desarrollo económico y social?</p> <p>¿Cómo interpretas el concepto de sociedades de masas?</p> <p>Dibuja en el tablero la pirámide de las clases sociales de la época y explica con tus palabras las características y miembros que hacían parte de estas clases sociales.</p> <p>A medida que se dan respuestas a estos interrogantes se elabora en el tablero un cuadro sinóptico como herramienta didáctica con el objetivo que los estudiantes interioricen y asimilen el nuevo conocimiento.</p> <p>Si es necesario, se aclararan dudas e inquietudes.</p>	9°
TRANSFERENCIA	TRABAJO INDIPENDIENTE (40 min)	<p>Lectura en voz alta del texto. “No era yo el problema” de Jhoana Patiño</p> <p>Realización de taller escrito, utilizando como estrategia la pregunta convergente y divergente</p>	<p>Copias del taller</p> <p>Bolígrafos</p>
	TRABAJO COOPERATIVO (30 min)	<p>Se conforman en grupos cooperativos (tres integrantes: uno asume el rol de líder y controlador del tiempo, otro asume el rol de secretario y administrador de materiales y un último rol de relator)</p> <p>Socialización de trabajos individuales (cada uno compara sus respectivas respuestas en el grupo que le correspondió)</p> <p>Escribe un texto sobre las situación social de América a principios del siglo XX, teniendo como base toda la información obtenida de las lecturas.</p>	<p>Taller individual</p> <p>Taller grupal</p> <p>Bolígrafos</p> <p>Reloj</p>
	SEGUIMIENTO AL APRENDIZAJE (50 min)	<p>Socialización del trabajo cooperativo a través del relator.</p> <p>Socialización de la pregunta ¿Qué aprendiste hoy?</p> <p>Aspectos positivos y negativos de la clase, del docente.</p>	Taller grupal
	REFUERZO (10 min)	<p>Leer de manera individual sobre:</p> <p>El deterioro ambiental.</p>	<p>Biblioteca</p> <p>Libros</p>
	EVALUACION	La evaluación de la clase se realizará de manera continua, al inicio, desarrollo y final	

	<p>de la misma haciendo la retroalimentación, teniendo en cuenta los siguientes criterios.</p> <p>Atención a la clase</p> <p>Participación activa</p> <p>Cumplimiento de actividades orales y escritas</p> <p>Buen comportamiento dentro de las actividades individuales y grupales</p>	Rúbrica de evaluación
BIBLIOGRAFIA	<p>Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Bogotá.</p> <p>Hipertexto 9° Ciencias Sociales. Editorial Santillana.</p>	

Cuarta intervención semana del 08 al 11 de mayo 2017

	<p>REPÚBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VÍCTOR CAMARGO ÁLVAREZ</p> <p>Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383</p> <p>PLATO MAGADALENA</p>			
AREA: CIENCIAS SOCIALES	ASIGNATURA: HISTORIA	GRADO: 9°	PERIODO: 2	
NOMBRE DE LOS DOCENTES: ORLANDO HERNANDEZ Y SANDRA QUINTANA				
HORA DE INICIO DE LA CLASE: 6:15 am	HORA DE FINALIZACIÓN DE LA CLASE: 7:05 am	FECHA DE EJECUCIÓN:	08/05/2017	
HORA DE INICIO DE LA CLASE: 6:15 am	HORA DE FINALIZACIÓN DE LA CLASE: 7:55 am	FECHA DE EJECUCIÓN:	11/05/2017	
PLAN FORMATIVO Y ARTICULACIÓN ACADÉMICA				
<p>ESTÁNDARES:</p> <p>Relaciones con la historia y las culturas:</p> <p>Analizo desde el punto de vista político, social, económico y cultural algunos de los hechos históricos mundiales sobresalientes en el siglo XX.</p> <p>Relaciones ético-políticas:</p> <p>Identifico las organizaciones internacionales que surgieron a lo largo del siglo XX y evalúo el impacto de su gestión en el ámbito nacional e internacional.</p>				
<p>EJE TEMATICO: Colombia en la primera mitad del siglo XX.</p> <p>TEMA: Movimientos Sociales.</p>				

OBJETIVO

Mejorar los niveles de lectura crítica.

Identificar los movimientos sociales en nuestra sociedad.

Resaltar la importancia de asociarse como grupo.

Comparar los grupos obreros e indígenas en el origen de las agremiaciones sindicales.

INDICADORES DE DESEMPEÑOS

Responde cada vez mejor, en forma oral y escrita cuestionamientos sobre los textos que lee.

Reconoce las centrales obreras como organismo de defensa de los derechos de los trabajadores.

Describe el impacto social y económico que han tenido los sindicatos.

APRENDIZAJES POR MEJORAR (matriz de referencia)***Semántico:***

Recupera información explícita en el contenido del texto.

Recupera información implícita en el contenido del texto.

Evalúa el contenido del texto.

Moviliza información sobre un saber previo o de un texto a otro, para explicitar relaciones de contenido o forma.

Sintáctico:

Da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.

Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.

Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.

Pragmático:

Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.

Evalúa elementos explícitos o implícitos de la situación comunicativa

Deduce e infiere información sobre la situación de comunicación



SECUENCIA DIDÁCTICA		
FASES Y TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS
EXPLORACIÓN (15 min)	<p>La clase se inicia dando a conocer los objetivos de aprendizaje a los estudiantes. Luego se procede a realizar diversas preguntas convergentes y divergentes de exploración de saberes previos, con el fin de motivar y enlazar el nuevo conocimiento</p> <p>¿Qué creen que son los movimientos sociales u organizaciones obreras?</p> <p>¿Qué movimientos sociales ustedes conocen?</p> <p>¿Cuál es el impacto causado por las organizaciones obreras?</p> <p>¿Recuerdas el concepto de sindicalismo?</p> <p>¿Cuál es tu opinión respecto a las organizaciones que se encargan de defender los derechos de los trabajadores?</p> <p>¿Qué beneficios o desventajas han traído la asociaciones sindicales?</p>	<p>Tablero</p> <p>Marcador</p>
EXTRUCTURACIÓN (40 min)	<p>Introducción al tema, a través de la lectura “Movimientos Sociales” pág. 96 y 97 del Hipertexto 9° Santillana Ciencias Sociales.</p> <p>Taller oral utilizando la estrategia de pregunta convergente y divergente:</p> <p>¿Cuál es la idea central del texto que acaban de leer?</p> <p>¿Qué es una agremiación obrera?</p> <p>¿Cuál es el fin de estas asociaciones?</p> <p>¿Cómo nacieron las organizaciones obreras a nivel internacional y nacional?</p> <p>¿Cuáles agremiaciones conoces en la actualidad?</p> <p>¿Cómo influyen las agremiaciones en la economía nacional?</p> <p>¿Cómo han influido las luchas por la reivindicación de los derechos laborales?</p> <p>¿Estás de acuerdo con los movimientos sindicales? Argumenta.</p> <p>¿Cuál es tu opinión respecto al cese de actividades en los diferentes campos de la</p>	<p>Tablero</p> <p>Marcador</p> <p>Cuestionario</p> <p>Copias</p> <p>Texto Hipertexto 9°</p>

		<p>economía colombiana y en general?</p> <p>A medida que los estudiantes participan se elabora en el tablero mapa conceptual con las principales ideas que surjan del proceso de interrogación convergente y divergente, con el objetivo que los estudiantes interioricen y asimilen el nuevo conocimiento.</p> <p>Si es necesario, se aclararan dudas e inquietudes.</p>	
TRANSFERENCIA	TRABAJO INDIPENDIENTE (35 min)	<p>Lectura en forma silenciosa del texto. “Movimiento obrero”.</p> <p>Realización de taller escrito, utilizando como estrategia la pregunta convergente y divergente.</p>	<p>Copias del taller</p> <p>Bolígrafos</p>
	TRABAJO COOPERATIVO (30 min)	<p>Se conforman en grupos de trabajo cooperativo (tres integrantes: uno asume el rol de líder y controlador del tiempo, otro asume el rol de secretario y administrador de materiales y un último rol de relator)</p> <p>Socialización de trabajos individuales (cada uno compara sus respectivas respuestas en el grupo que le correspondió)</p>	<p>Taller individual</p> <p>Taller grupal</p> <p>Bolígrafos</p> <p>Reloj</p>
	SEGUIMIENTO AL APRENDIZAJE (25 min)	<p>Socialización del trabajo cooperativo a través del relator, se aclaran dudas y se hace retroalimentación de cada una de ellas.</p> <p>Socialización de la pregunta ¿Qué aprendiste hoy?</p> <p>Aspectos positivos y negativos de la clase, del docente.</p>	<p>Taller grupal</p>
REFUERZO (5 min)		<p>Leer de manera individual sobre:</p> <p>La economía colombiana</p> <p>Sectores económicos de Colombia</p>	<p>Biblioteca</p> <p>Libros</p>
EVALUACION		<p>La evaluación de la clase se realizará de manera continua, al inicio, desarrollo y final de la misma haciendo la retroalimentación, teniendo en cuenta los siguientes criterios.</p>	

	Atención a la clase Participación activa Cumplimiento de actividades orales y escritas Buen comportamiento dentro de las actividades individuales y grupales	Rúbrica de evaluación
BIBLIOGRAFIA	Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Bogotá. Hipertexto 9° Ciencias Sociales. Editorial Santillana.	

Anexo 11. Ejemplo de talleres escritos

Taller numero dos

	<p align="center">REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VICTOR CAMARGO ALVAREZ</p> <p align="center">Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383 PLATO MAGADALENA</p>	
---	--	---

SEGUNDO TALLER USO DE PREGUNTA CONVERGENTE Y DIVERGENTE PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS EN LECTURA CRÍTICA

Semana Dos del 24 al 28 de abril.

Fecha: _____ Grado: _____

Nombre del estudiante: _____

NO ERA YO EL PROBLEMA

El problema no era el golpe,
ni el insulto,
tampoco el dolor
o la sangre en el piso.

El problema no era la cicatriz en el cuerpo
ni la culpa que sentía,
mucho menos la vergüenza.

El problema no era mi cuerpo
no eran, ni mis ojos, ni mi color.

El problema era mi condición
ser mujer, ese era el problema.

No era por como vestía,
Ni por lo que decía.
Era porque así tenía que ser,
porque siempre había sido de esa manera,
porque la abuela le dijo a mi madre que el hombre era Dios
y eso me enseñó ella.

El problema era el mundo,
con sus códigos machistas,
desiguales y violentos,
con sus lenguajes sexistas
y sus morales dobles.

El problema no era mío,
era de todos,
de los que sabían y no hacían nada,
de los que se tapaban los oídos y desviaban la mirada,
de los que justificaban al hijo,
de los que celebraban la paliza.

El problema no era yo
y tampoco era nuevo,
era falta de memoria,
injusticia,
abandono.

El problema era una historia contada por hombres
y padecida por mujeres;
eran niñas vestidas de rosa para que fueran más puras
y niños pintados de azul para que fueran más rudos,
el problema no era el golpe en la cara,
era el permiso de todos,
el creer que era natural,
el sentir que era bueno,
el tolerar por miedo.

El problema no era el puño
era la herida en el alma
y el silencio.

Jhoana Patiño Ébano, 2012

Tomado de <https://reflexioneseneldivan.blogspot.com.co/2014/05/poesia-y-mujeres-ii.html>

Responde las preguntas de la 1 la 5 según el texto que acabas de leer.



Escoge una respuesta con una X

1. Por la manera como se presenta la información se puede decir que este es un texto.
 - a. Lírico por que expresa los sentimientos del poeta
 - b. Narrativo porque cuenta las acciones que le ocurren a las mujeres
 - c. Explicativo, que detalla los hechos que se suceden a algunas mujeres
 - d. Argumentativo, porque defiende una postura personal.
2. El texto anterior
 - a. Relata lo que otros le contaron sobre un hecho.
 - b. Critica sus sentimientos.
 - c. Cuenta lo que siente y le ocurre a ella misma.
 - d. Da a conocer los sentimientos de la autora.
3. La referencia que aparece al final del texto permite
 - a. conocer el autor y título del texto.
 - b. señalar a quiénes se dirige el texto.
 - c. indicar el autor y el medio donde se publicó.
 - d. citar la fecha y la editorial de publicación
4. según el texto cual era el problema
 - a. las injusticias en el trabajo
 - b. ser mujer en esa época
 - c. las pocas oportunidades que se le brindan a la mujer
 - d. el machismo
5. En el texto, la expresión “El problema no era...” tiene la intención de
 - a. Ocultar el problema en que se encontraba autora.
 - b. Enfatizar en la situación en que se encuentra de la mujer
 - c. Decir que no hay ningún problema
 - d. Disculpar a los hombres por su actitud hacia las mujeres

Responde las siguientes preguntas.

6. Dentro del texto qué quieren decir los versos:
 “eran niñas vestidas de rosa para que fueran más puras
 y niños pintados de azul para que fueran más rudos”
7. ¿Qué se puede deducir del texto anterior?
8. ¿Cuál es la intención de la autora al expresar
 “El problema no era el puño
 era la herida en el alma
 y el silencio.
9. Explica que relación encuentras entre este texto y el tema de América Latina a Comienzos del Siglo XX
10. ¿Qué relación tiene el título con el contenido?
11. ¿Qué opinas de Jhoana Patiño la autora de este texto?
12. ¿Cuál crees que es la mejor actitud ante todo lo que expresa la autora?
13. ¿Por qué crees que es importante la actuación de la mujer hoy día?

Taller número 4

	<p align="center">REPUBLICA DE COLOMBIA DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL VÍCTOR CAMARGO ÁLVAREZ</p> <p align="center">Resolución 1163 del 11 de diciembre 2013 DANE 147555000171 NIT: 819002019 Correo electrónico inevical@yahoo.es Tel: 4850383</p> <p align="center">PLATO MAGADALENA</p>	
--	---	---

TALLER USO DE PREGUNTA CONVERGENTE Y DIVERGENTE PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS EN LECTURA CRÍTICA

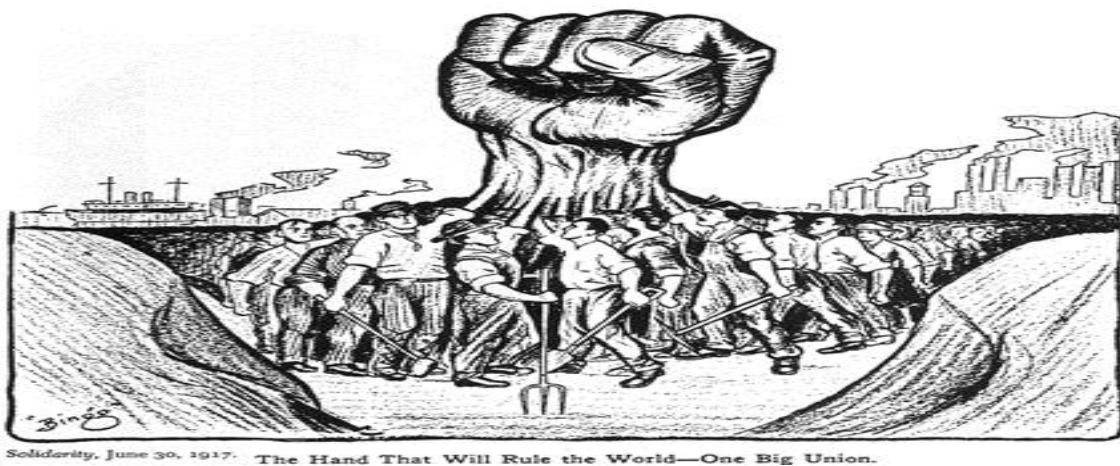
Semana **Cuatro** del 08 al 11 de Mayo.

Fecha: 11/05/2017

Grado: 9° B

Nombre del estudiante: _____

EL MOVIMIENTO OBRERO



El movimiento de los trabajadores es un movimiento político en el que los trabajadores asalariados se asocian, «temporal o permanentemente, con fines profesionales o también políticos, pero siempre en función de su naturaleza obrera», es decir, de su condición de «persona que vende su fuerza de trabajo a otra, llamada capitalista, que posee los medios de producción y que es también dueña de los bienes producidos».

Los tejedores ingleses, antiguos artesanos, se organizaron en cofradías o hermandades que tomaban el modelo de los gremios medievales. Estas cofradías agrupaban a los trabajadores que se asociaban para ayudarse mutuamente. Aunque este movimiento no cuestionaba la industrialización, sino que reclamaba mejoras en las condiciones laborales, las primeras manifestaciones del movimiento obrero se plasmaron en el ludismo: la destrucción de máquinas, a las cuales se las responsabilizaba de la pérdida de la capacidad adquisitiva del pequeño artesano.

La reacción del gobierno inglés fue prohibir cualquier tipo de asociación obrera, parte de la historia del movimiento obrero ha estado marcada por la persecución y la clandestinidad. En los primeros decenios de la industrialización se produjo una degradación de las condiciones de vida de los trabajadores:

- Aumento de la jornada laboral.
- Generalización del trabajo infantil y femenino.
- Pérdida salarial
- Negación ante la ayuda económica para enfermedades, paro forzoso o vejez.

Por todo esto se crearon los sindicatos en los que se reunía la gente trabajadora de un mismo oficio para defender sus reivindicaciones mediante huelgas. Constituían sociedades de ayuda mutua, las cuales disponían de cajas comunes con capital proveniente de las cuotas de los asociados.

El sindicalismo británico optó, en sus orígenes, por las reivindicaciones económicas, sin adherirse a ideales políticos revolucionarios. Durante las décadas de 1830 y 1840 se fundaron asociaciones obreras en los países del continente europeo, entre los que se encontraban Alemania, Francia, España y Bélgica.

Más tarde entre 1850 y 1880, se produce el surgimiento de los modernos Estados nacionales e industrializados como Italia, Alemania y Francia. Dentro de esta época se producen las más importantes características de segunda mitad del siglo XIX en cuanto al movimiento obrero: en primer lugar, surge el socialismo científico de Marx y Engels, dando así el fundamento teórico necesario en momentos donde surgen los Parlamentos modernos en los distintos países capitalistas de Europa. En relación a esto, las doctrinas socialistas empezaron a crear partidos de clase, (de carácter exclusivamente obrero) con el nombre de Partido socialdemócrata (con personalidades como Kautsky en Alemania en 1890 o Lenin en Rusia en 1900).

En esta época los obreros se reunieron en organizaciones burguesas-republicanas o marxistas revolucionarias con el fin de conseguir en primera instancia, el sufragio universal masculino, dejando la lucha de masas relegada en segunda instancia. Sin embargo, la unión obrera a nivel nacional por medio de las luchas políticas debía encauzarse dentro de un plano internacional: he ahí el nacimiento de la Asociación Internacional de los Trabajadores (AIT) o primer internacional.

Responde las preguntas 1 a 5 según el texto que acabas de leer.

Escoge una respuesta con una X

1. A lo largo de la historia de los movimientos obreros en el mundo estos se caracterizan por permanecer en
 - a. Sus trabajos y no protestar
 - b. La clandestinidad y la persecución
 - c. Traicionados y oprimidos
 - d. El anonimato
2. El texto anterior cumple una función informativa en la medida que
 - a. Expone unas ideas sobre los movimientos obreros del país.
 - b. Informa como se dieron dichos movimientos y que pretendían con ellos.
 - c. Refuta por medio de argumentos como se formaron los movimientos obreros
 - d. Instruyen sobre los movimientos obreros del país.
3. De acuerdo a la imagen inicial que puedes inferir de esta
 - a. Los obreros están felices de participar en la huelga.
 - b. Los obreros están dispuestos a parar en sus trabajos con tal que les escuchen sus peticiones.
 - c. Los obreros solo quieren protestar sin importarle nada más.
 - d. Los obreros están demostrando que son muy fuertes.
4. La referencia que aparece al final de la imagen permite
 - a. Conocer el autor y título del texto.
 - b. Indicar a quiénes está dirigido el texto.
 - c. Conocer el sitio donde se realizó la protesta o la imagen.
 - d. Conocer la fecha en que se hizo la imagen y a que hacía alusión.
5. A que hace referencia la expresión “con el fin de conseguir en primera instancia, el sufragio universal masculino”
 - a. Que los obreros les interesaba más sufragar que trabajar

- b. que los obreros pretendían votar antes de ir a trabajar.
 - c. Que los obreros además de pelear sus derechos laborales también peleaban sus derechos políticos.
 - d. Que los burgueses no querían que los obreros sufragaran.
6. ¿Qué puedes aportar con relación a la mano de la imagen inicial? ¿Qué crees que representa?
7. Explica con tus propias palabras toda la imagen, ¿Qué representa cada dibujo?
8. ¿Qué relación crees que tiene el movimiento obrero de 1830 con los paros que se dan en la actualidad?
9. ¿Estás de acuerdo con los movimientos de protesta que hacen actualmente los campesinos, transportadores y el próximo paro nacional de docentes? Argumenta tu respuesta
10. ¿Cómo crees que han influenciado los movimientos sindicales en la economía del país?

Taller número 6

SEXTO TALLER USO DE PREGUNTA CONVERGENTE Y DIVERGENTE PARA MEJORAR
LAS COMPETENCIAS EN LECTURA CRÍTICA

Semana **Sexta** del 31 de julio al 3 de agosto.

Fecha: 03/08/2017

Grado: 9° B

Nombre del estudiante: _____

LA DEUDA EXTERNA

IMAGEN 1



IMAGEN 2.



Responde las preguntas 1 a 5 según el texto que acabas de observar.

Escoge una respuesta con una X

1. En la imagen 1, el autor pretende
 - a. señalar como están repartidas las riquezas en el mundo
 - b. demostrar que las riquezas de unos países se sostienen del esfuerzo de otros más pobres.
 - c. demostrar que la economía a nivel mundial depende de los ricos y de los pobres
 - d. divertir a los lectores a través de imágenes.
2. En la imagen 2, los signos de admiración tienen la intención de
 - e. señalar el tono irónico con el que se habla.
 - f. adornar lo dicho por el tío Sam (EEUU)
 - g. diferenciar lo que dice el tío Sam (EEUU) de lo que se espera de él.
 - h. explicar lo dicho por el tío Sam.
3. Entre el contenido del texto 1 y el texto 2 existe una relación de
 - a. igualdad, porque comparten los argumentos sobre la abundancia de dinero
 - b. contradicción, porque presentan ideas inversas sobre la deuda externa.
 - c. causa/efecto, porque la deuda externa es consecuencia del despilfarro.
 - d. complementariedad, porque ambos abordan el tema de la deuda externa.
4. En el texto anterior predomina un pensamiento
 - a. propositivo, porque busca soluciones a un problema nacional.
 - b. crítico, porque conlleva a analizar una problemática económico-social.
 - c. circunstancial, porque refleja una situación individual.
 - d. mercantilista, porque analiza un problema solamente desde la producción
5. Los textos 1 y 2 se caracterizan por
 - a. mostrar la realidad del país en cuestión económica
 - b. recrear al lector a través de dos imágenes (caricatura)
 - c. reproducir textualmente lo que les pasa a las personas cuando se endeudan.
 - d. proporcionar información sobre el estado económico de EEUU y Colombia
6. ¿A qué tipo de lectores crees que están dirigidas estas caricaturas?
7. Para ti ¿Qué representa la imagen uno?
8. En la segunda imagen ¿Cuál es la intención del caricaturista al representar a Colombia de esa forma?
9. ¿Cómo se relaciona estas imágenes con todo lo tratado hasta ahora? Argumenta tu respuesta.
10. ¿Cuáles crees que son las razones por las cuales Colombia está cada vez más endeudada teniendo tantas riquezas naturales?
11. ¿Qué soluciones propones para subsanar el endeudamiento de Colombia con países extranjeros?
12. ¿Cuál es tu opinión sobre el TLC?

Anexo 12. Aplicación de pilotaje



Anexo 13. Aplicación de pre test

Grupo A



Grupo B



Anexo 14. Aplicación de intervenciones



